
B.Th.Brus

Zoekend naar een derde weg

Studies met betrekking tot de betekenis van
wetenschappelijk onderzoek voor
de onderwijspraktijk



Zoekend naar een derde weg

Studies met betrekking tot de betekenis van wetenschappelijk
onderzoek voor de onderwijspraktijk.

I

Proefschrift

ter verkrijging van de graad van doctor in de sociale wetenschappen
aan de katholieke universiteit te Nijmegen, op gezag van de rector
magnificus prof. Dr. A. J. H. Vendrik, volgens besluit van het college
van decanen in het openbaar te verdedigen op donderdag 27 april 1978,
des middags te 4 uur.

door

Bernard Theodoor Brus
geboren te Lichtenvoorde

UITGEVERIJ ZWIJSEN B.V. — TILBURG 1978

Promotor: Prof. Dr. S. Strasser

Inhoud

Inleiding	5
De taal bij Merleau-Ponty	31
Aantekeningen	85
De bijdrage van onderwijsresearch tot verandering van het onderwijs	88
Aantekeningen	99
Onderwijsresearch: een avontuur	100
Aantekeningen	116
Onderzoek naar de validiteit van de Een-Minuut-Test	118
Aantekeningen	153
Onderwijskunde - Onderwijsbeleid	154
Aantekeningen	159
Over de bijdrage van onderwijskundig onderzoek tot de realisering van een onderwijsbeleid in de geest van de Contourennota.	160
Aantekeningen	186
Samenvatting	188
Summary	191
Zusammenfassung	194
Literatuur	198
Curriculum vitae	213

Inleiding

I

De in dit proefschrift bijeengebrachte studies zijn voor het merendeel reeds eerder gepubliceerd. Elk draagt het stempel van de kontekst, waarin hij verscheen, en van de tijd, waarin hij geschreven werd. Een vooropgesteld plan speelde geen rol. Valt er achteraf een lijn te ontdekken? Valt een bepaalde grondvraag aan te wijzen?

Die vraag zou de volgende kunnen zijn: *Op welke wijze kunnen wetenschappelijke inspanningen ten aanzien van opvoeding en onderwijs reëel van betekenis zijn voor het feitelijk opvoedings- en onderwijsgebeuren?* De term „Wetenschappelijke inspanningen” wordt daarbij breed opgevat. Zowel het empirisch onderzoek als andersgeaarde vormen van kritisch-systematische toewending worden er onder verstaan.

Het aangegeven probleem is de vraag naar de verhouding van theorie en praktijk. In feite is deze vraag verre van nieuw. Wel kwam ze in onze dagen in een nieuw licht te staan. Ervaring, opgedaan met wetenschappelijk onderzoek in het algemeen en met sociaal-wetenschappelijk onderzoek in het bijzonder, heeft twijfel gezaaid. Deze twijfel treft men op het ogenblik veelvuldig en in velerlei vorm aan, zowel bij hen, die zich van gevestigde „wetenschapsopvattingen” afwendden, als bij hen, die er trouw aan bleven.

In de hier verzamelde publikaties werd de genoemde vraag niet steeds vanuit dit algemene perspectief benaderd. Meer directe bezorgdheid om, en onvrede in verband met de eigen taak ten aanzien van onderzoek en onderwijs maakten, dat achteraf gezien deze problematiek telkens weer aanwezig blijkt.

Uitgaande van teleurstellende ervaring, opgedaan met twee breed om zich heengrijpende wetenschappelijke tradities - enerzijds het „autonoom pedagogisch denken”, anderzijds de „onderwijsresearch”, tradities die er toe neigden wetenschap, resp. als resultaat van „denken” en van empirisch onderzoek, absoluut te stellen - werd gezocht naar een derde mogelijkheid. De inspiratie daartoe stamde van fenomenologische denkers, van Husserl en met name van Merleau-Ponty.

Kort samengevat komt de voorgestane derde weg neer op het volgende. Sociaal-wetenschappelijk onderzoek is in staat een authentieke bijdrage te leveren tot de verbetering van opvoeding en onderwijs. Daarbij dient echter beseft te worden, dat de resultaten van dergelijk onderzoek steeds gevat blijven in een kontekst, die zelf niet geheel is

opgehelderd. De waarde van deze resultaten voor de praktijk blijft daardoor onvermijdelijk relatief. Hun uiteindelijke praktische betekenis ontvangen ze telkens opnieuw in het opvoedend en onderwijzend handelen, in een zingeving, die zelf niet wetenschappelijk van aard is, en die een eigen onvervreemdbare verantwoordelijkheid met zich brengt. Voor zover wetenschappelijk onderzoek in het verleden werkelijk vruchtbaar is geweest voor onderwijs en opvoeding - en dat was het ongetwijfeld - was het dit altijd reeds via deze „derde weg”.

Duidelijk moge zijn, dat dit standpunt met zich brengt, dat kritisch afstand wordt genomen van elke opvatting, die impliceert, dat vanuit wetenschap geheel uit eigen kracht en op een definitieve wijze leiding gegeven kan worden aan het feitelijk opvoedings- en onderwijsgebeuren. Dergelijke opvattingen vestigen zich voorgoed in bepaalde formuleringen. Zij zien over het hoofd, dat de praktijk in zekere zin reeds weet van, en rekening houdt met aspecten, waar wetenschap soms zelfs de naam nog niet voor gevonden heeft.

In deze „Inleiding” worden hierna de diverse in dit proefschrift opgenomen studies, vanuit dit perspectief kort besproken en toegelicht.

II

Als eerste bijdrage volgt een studie, getiteld: *De taal bij Merleau-Ponty*. Van de verzamelde bijdragen is dit de oudste. In feite gaat ze terug op een doktoraalscriptie, die ontstond in de jaren 1954/1955. De ideeën, die er in werden samengevat, hebben niet steeds bewust voor ogen gestaan bij het schrijven van de overige studies. Wel blijken ze achteraf in hoge mate inspirerend te hebben gewerkt. Op de achtergrond waren ze blijkbaar toch aanwezig.

Een gedachte, die in het werk van Merleau-Ponty steeds terugkeert, is de volgende. De zinvolheid in het menselijk gedrag is niet te begrijpen als eenzinnig bepaald vanuit denken, of vanuit kausale wetmatigheden. Steeds stuit men op onbepaaldheid, op openheid, op ambiguïteit. Als derde mogelijkheid, naast bepaaldheid vanuit denken of vanuit kausaliteit, wijst Merleau-Ponty op wat hij in navolging van Husserl noemt: de „motivering”. Een motief wordt daarbij opgevat als een antecedent, dat zijn betekenis ontvangt in de zingeving, die het zelf mede oproept. Een motief nodigt uit tot zingeving, het werkt niet dwingend, noch als oorzaak, noch als reden.

Duidelijk weerspiegelt zich deze zienswijze in Merleau-Ponty's opvatting van „le corps”. „Lichaam” wordt hier niet gezien als een bio-

chemisch apparaat, eventueel gestuurd door gedachten of door een denkende geest. Er wordt onder verstaan: het geleefde lichaam, een anoniem subjeekt, een „duister licht“, onze eerste verankering ten opzichte van een taak, een „ik kan“ zonder een „ik denk“, een knooppunt van geleefde betekenissen, noch zuiver stof, noch zuiver geest.

De zienswijze komt eveneens tot uiting in zijn opvatting met betrekking tot de taal. Hij betoogt dat het woord (parole) niet toegevoegd wordt aan een gedachte, die er onafhankelijk van zou bestaan. Teken en betekenis zijn „innig“ verbonden. Het woord heeft zelf een zin. Het is een gebaar, waarmee wij wijzen naar onze eigen betekenisgevende akten. Zoals ik mij in mijn oorspronkelijke wereld bewegen kan door de mogelijkheden van mijn lichaam, zo kan ik mij bewegen in mijn wereld van betekenissen, in onze kulturele wereld, door de taal (langage), die zich in mij gevestigd heeft. De gevestigde taal is een „ik kan“ en niet een „ik weet“, zij is als het ware een verworven „lichaam“. Op haar beurt is ook zij een mogelijkheid tot realisering van zin, een mogelijkheid, die zichzelf niet kent, die in het duister blijft.

Soortgelijke opmerkingen zouden gemaakt kunnen worden ten aanzien van hetgeen Merleau-Ponty zegt over gedrag, waarnemen, de communicatie, de intersubjectiviteit, het artistiek scheppen enz. Ingaan hierop lijkt hier niet op zijn plaats. Het is ook niet mogelijk deze zienswijze in zo kort bestek tot zijn recht te laten komen. De betrokken bijdrage zelf leverde wat dit betreft reeds moeilijkheden. (Verg. p. 80-82 in dit deel).

Duidelijk moge echter zijn, dat de aangeduide opvatting vergaande consequenties heeft voor de kijk, die men heeft op wetenschap en wetenschappelijk onderzoek. Waarnemen, denken, intersubjectiviteit en taal spelen in wetenschappelijk werken immers een centrale rol.

Merleau-Ponty wijst er op, dat de gangbare werkwijzen in de sociale wetenschappen er toe neigen of het denken of de causale samenhang absoluut te stellen. Telkens weer komt hij tot de konklusie, dat de theorieën er of intellektualistisch of empiristisch blijken te zijn.

Een dualistische trek in ons Westers denken, die ons er toe drijft te kiezen tussen geest en stof, tussen zinvolheid en zinloosheid, tussen volstrekte vrijheid en volstrekte bepaaldheid is hier debet aan. In beide gevallen is er evenwel tegenspraak tussen de theorie en de aktualiteit van het theoretiseren. Het denken, waarnemen, spreken, leren, enz. onderzoekend ziet men er aan voorbij, dat men al onderzoekend ook zelf denkt, waarneemt, uitspraken doet, leert enz. Wetenschap streeft

naar objectivering, naar „zijn bij het andere“. „Zelfvergetenheid“ is haar aard. Reeds voor van wetenschap gesproken kon worden, werd in het waarnemen en denken het eigen standpunt - de eerste verankering ten opzichte van een taak - genegeerd. Dit maakt begrijpelijk, dat het wetenschappelijk denken er toe neigt het eenmaal waargenomene en eenmaal geformuleerde absoluut te stellen. Het vergeet dan voor goed het lichaam - ook het „taallichaam“ - dat, om tot „objectiviteit“ te geraken, zichzelf in het duister terugtrok. Het opheffen van de zelfvergetenheid van het objectieve denken vraagt telkens weer om inspanning. Wetenschap loopt daardoor steeds weer gevaar te vervallen tot objectivisme.

Merleau-Ponty strijdt tegen wetenschap, die zich definitief wil vestigen in het eenmaal geïnstitueerde woord. Hij strijdt tegen de illusie, dat ooit de formule gevonden zou worden, die de waarnemende en sprekende mens - in deze studie kan men ook zeggen: de lerende, de onderwijzende en de opvoedende mens - in zijn aktualiteit totaal begrijpt. Dit is geen ontluistering van het streven naar wetenschap. Integendeel, erkend blijft, dat de mogelijkheid tot voortgaande opheldering van het bestaan, tot terugdringen van de duisternis moeilijk groter kan zijn dan daar. Gevraagd wordt slechts: de bereidheid de „zelfvergetenheid“ van het objectiverend denken telkens weer ongedaan te maken.

Met deze opvatting van Merleau-Ponty werd de grondtrek van „de derde weg“, die hier wordt voorgestaan, naar zijn kern reeds aangeduid.

III

Rond 1960 klonk in kringen van nederlandse pedagogen krachtig het volgende geluid: Het gangbaar - overwegend psychologisch - onderzoek met betrekking tot opvoeding en onderwijs is van geringe en slechts toevallige betekenis voor het praktisch handelen. Slechts een geheel eigen pedagogische vorm van wetenschappelijk werken kan in dit opzicht vruchtbaar zijn. Een „autonoom pedagogisch denken“ als wetenschap is vanuit zijn aard in staat zelfstandig leiding en richting te geven aan het pedagogisch handelen. Soms ging men zelfs zo ver te zeggen, dat de autonome pedagogische wetenschap opvoeding mogelijk maakt en uitvoert.

Duidelijk is, dat hier een opvatting veld won, die stelde, dat vanuit denken - wat dit dan ook mocht betekenen - en daarom vanuit wetenschap integraal leiding gegeven kan worden aan het praktisch han-

delen in opvoeding en onderwijs. Zou deze opvatting houdbaar blijken, dan zou dit van beslissende betekenis zijn voor het antwoord op de vraag, die als grondvraag van dit proefschrift werd aangegeven. Elke poging wetenschappelijk onderzoek te verrichten, dat werkelijk van betekenis zou zijn voor de praktijk, zou er zich naar dienen te richten. In „*Didaktiek naar menselijke maat*”, dat als deel II aan dit proefschrift is toegevoegd, wordt het probleem, dat hier ligt, onder ogen gezien. De gedachten ontplooien er zich in de volgende geest.

Kennisname van de betrokken literatuur leert, dat de genoemde opvatting wel in brede kring weerklank vond en beleden werd, dat het echter niet gemakkelijk bleek, ze tot feitelijk functioneren te brengen. Of men bleef steken in preliminaire beschouwingen of men verviel tot inkonsekwentie, door stilzwijgend vormen van onderzoek, die men eerst had afgewezen, weer op de voorgrond te plaatsen.

Het signaleren van een dergelijke feitelijke ontwikkeling houdt niet in, dat deze ontwikkeling onontkomelijk voortvloeit uit het ingenomen standpunt. Daarom werd gezocht naar de vooronderstelling, die aan „het autonoom pedagogisch denken” ten grondslag ligt, om van daaruit te kunnen begrijpen, in hoeverre deze opvatting levensvatbaar zou kunnen zijn. Als zodanig kwam naar voren de stelling: de doelgerichtheid in ons handelen stamt uit het denken. Stelt men zich op dit standpunt, dan volgt daaruit inderdaad konsekwent, dat pedagogiek als wetenschap de uitbloei is van het reeds in alle opvoedend handelen besloten liggend denken, en dat deze pedagogiek alleen en zelfstandig in staat is het pedagogisch handelen te richten op zijn doel, er met andere woorden op een autonome wijze leiding aan te geven.

Het „autonoom pedagogisch denken” dient (diende) zich veelvuldig aan als fenomenologische pedagogiek, uiteindelijk volgens de fenomenologische traditie, die teruggaat op Husserl.

De genoemde opvatting met betrekking tot de pedagogiek bleek echter niet van fenomenologische huize. Ze werd reeds helder geformuleerd door Theodor Litt in zijn voor het eerst in 1911 verschenen artikel: „Das Wesen des pädagogischen Denkens” (Th. Litt. 1961 p. 83: zie ook „*Didaktiek naar menselijke maat*” p. 80-89.)

Bij nader toezien blijkt het betrokken uitgangspunt fenomenologisch gezien ook moeilijk houdbaar. Doelgerichtheid treffen we reeds aan in ons bewegen en waarnemen, met andere woorden in ons lichamelijk verward zijn in de wereld, voor van denken gesproken kan worden. Ons denken wordt zelf door een dieperliggende nooit volledig in helderheid naar voren tredende doelgerichtheid

voortgestuwd.

Fenomenologisch gezien ligt aan de basis van het pedagogisch handelen niet een autonoom - al of niet wetenschappelijk - pedagogisch denken, maar een oorspronkelijke synthese, een ontwerp van een situatie als een pedagogische situatie. Deze situatie houdt een beperkt aantal mogelijkheden in tot thematisering in de vorm van denken, spreken, wetenschapsbeoefening, zonder ooit met het geheel van deze thematiseringen volledig samen te vallen.

Het eenheid-brengende in de (pedagogische) situatie kan noch met „denken”, noch met „causale samenhang” afdoende begrepen worden. Om de betrokken synthese te karakteriseren wordt in „Didaktiek naar menselijke maat” teruggegrepen naar het begrip „motivering”, zoals dit, naar reeds werd aangeduid, wordt aangetroffen bij Merleau-Ponty. De situatie van een subjekt en het handelen van een subjekt in zijn situatie wordt niet eenzinnig bepaald door een gedachte, die vooraf gaat, dus ook niet door wetenschappelijk denken. Het subjekt gaat in op een uitnodiging en geeft in een betrekkelijke vrijheid zin aan het voorhandene. Door deze zingeving krijgt het in de situatie voorhandene zijn uiteindelijke betekenis. Dit geldt ook voor eventueel voorhanden zijnde wetenschappelijke uitspraken. Vanuit dit gezichtspunt is begrijpelijk, waarom de idee van „het autonoom pedagogisch denken” niet tot feitelijk functioneren gebracht kan worden.

Vervolgens tracht de betrokken bijdrage een perspectief te openen op wetenschappelijke bemoeiingen, die wel van reële betekenis zijn voor de praktijk van opvoeding en onderwijs. Slaagt men er in door wetenschappelijke inspanning kennis - in de vorm van heldere en goed gefundeerde uitspraken - ter beschikking te brengen, dan kunnen deze uitspraken werkzaam zijn als motief in het handelen van de praktijk. Of deze kennis verworven wordt onder het vaandel van de psychologie, of sociologie, de pedagogiek, de biologie, enz. doet daarbij op zich niets ter zake. Uiteindelijk is het de praktikus, die in zijn handelen telkens weer aan de betrokken kennis een uiteindelijke pedagogische zin geeft. Hij doet dit met en in het ontwerpen van een situatie als een pedagogische, in een oorspronkelijke akt, die we niet wetenschappelijk plegen te noemen.

Evenmin als de psychologie kan de pedagogie uiteindelijk aan het opvoedend handelen geheel uit eigen kracht leiding en richting geven, laat staan dat zij dit handelen mogelijk zou maken en zou uitvoeren. Dit neemt niet weg, dat goed gekozen en zorgvuldig uitgevoerd

wetenschappelijk werk een bijdrage kan leveren tot meer verantwoord pedagogisch handelen. Dat daarbij een voortdurende inspanning gericht op integratie van de voor opvoeding en onderwijs van belang zijnde kennis in relatief autonome agogische wetenschappen gewenst is, moge ook duidelijk zijn.

IV

In de zestiger jaren beleefde het „autonome pedagogische denken” in Nederland een duidelijke neergang. De aandacht van de betrokken wetenschapsbeoefenaren richtte zich overwegend op het empirisch onderzoek, met name op de „onderwijsresearch”, een in de Angelsaksische landen reeds vele tientallen jaren dominerende wetenschappelijke traditie.

Terwijl men niet kan beweren, dat de betrokken inspanningen geheel vruchteloos zijn gebleven, realiseert men zich de laatste jaren in toenemende mate, dat de uitwerking ervan op de (onderwijs)praktijk in geen verhouding staat tot de verwachtingen van waaruit het onderzoekswerk werd begonnen en tot de kosten en de inspanning, die er aan werden besteed. Dit deed de vraag rijzen, of deze gang van zaken onontkomelijk is, en of door verandering van werkwijze mogelijk een verhoging van de betekenis voor de praktijk valt te bereiken. De opvattingen hierover, met name over de weg, die in dit verband dient te worden ingeslagen, lopen sterk uiteen.

De bijdrage „*Leren bij Husserl*”, die als deel III in deze dissertatie werd opgenomen, start vanuit de konstatering, dat er een diskrepantie bestaat tussen de verwachtingen en pretenties, waarmee het „onderzoek van het leren” werd en nog wordt verricht en de feitelijke resultaten ervan. Onder „onderzoek van het leren” wordt hier zowel het empirisch onderzoek in het kader van de psychologie als de „educational research” verstaan. In plaats van een groeiend geheel van kennis treft men uiteenvallen, versplintering, „verveling”. Tot verhoging van de doeltreffendheid van het onderwijs wordt minder bijgedragen dan werd verwacht. In plaats dat - zoals vaak wordt gepretendeerd - problemen uit het onderwijs worden opgelost, worden eerder nieuwe problemen opgeroepen. Door onderzoek neemt de onzekerheid in de praktijk eerder toe dan af.

Deze konstatering wordt voornamelijk toegelicht aan de hand van gezaghebbende samenvattende werken. Werkelijk systematisch empirisch onderzoek ligt er niet rechtstreeks aan ten grondslag. Een dergelijk onderzoek zou overigens een mammoet-onderneming zijn, hetgeen

op zich een symptoom is van het verlies aan structuur of - om met De Groot te spreken - van de „overmaat”. (A. D. de Groot, 1977, p. 234).

Van de genoemde konstatering uitgaande wordt de vraag opgeworpen: Hoe kunnen we begrijpen, dat het onderzoek van het leren historisch gezien zo weinig bevredigend is verlopen? Zou het mogelijk blijken op deze vraag een antwoord te vinden, dan zou het eventueel mogelijk zijn bij dit onderzoek voortaan meer doelgericht en met meer reële verwachtingen te werk te gaan.

De vraag is dan wel: vertoont onderzoek van het leren een bijzondere complicatie? Tastenderwijze werd deze vraag voorlopig als volgt beantwoord. Onderzoeken is zelf een bepaalde vorm van leren. In het onderzoek van het leren is het leren op zichzelf terugbetrokken. Zowel de activiteit zelf als het object van de activiteit zijn beide op een of andere wijze „leren”. Tussen een leertheorie en de methodologie, volgens welke er aan gewerkt wordt, behoort bijgevolg harmonie te bestaan. Is deze niet aanwezig, dan is het onderzoek in tegenspraak met zichzelf. De vraag kan gesteld worden, of dit bij het onderzoek van het leren niet te veel uit het oog is verloren, of dit niet te veel „zelfvergeten” onderzoek is geweest.

Het uitspreken van dit vermoeden plaatst de problematiek van het onderzoek van het leren in een zeer brede kontekst. Uiteindelijk omvat deze heel het denken van de mens over zijn kennen en over zichzelf met al de historische vertakkingen ervan. Een frontale aanval op de problematiek, geheel op eigen kracht, zou een niet te volbrengen taak inhouden. De oorspronkelijke sterk pragmatisch gerichte vraag zou ook verloren raken in de veelheid van de opgeroepen problemen. We stelden ons immers niet tot taak, bij te dragen tot de oplossing van de fundamentele problemen met betrekking tot de mens. De zelf gestelde taak is meer beperkt. We willen een weg vinden, waarlangs het onderzoek met betrekking tot opvoeding en onderwijs nu, op dit moment, kan worden voortgezet, zo, dat het meer vruchtbaar is, zo, dat het noch onderzoekers van allerlei kleur, noch opvoeders, onderwijzenden en beleidslieden teleurstelt. Een voorlopig herstel van „eenstemmigheid” in de verwachtingen is als doel voldoende. Vanuit het hier ingenomen standpunt is het overigens ook het hoogst bereikbare.

Meer praktisch leek het daarom, in eerste instantie aansluiting te zoeken bij reeds bestaande denk-tradities, die op het betrokken gebied een belofte leken in te houden. Van daaruit zou eventueel verder geëxploreerd kunnen worden. Voorwaarde diende dan te zijn, dat de in

eerste instantie gekozen denktraditie of auteur duidelijk niet opging in „zelfvergeten” wetenschapsbeoefening. Uit het wetenschappelijk werk zou moeten blijken, dat men zich geboeid toonde door het aspect zelf als onderzoeker ook waarnemer, taalgebruiker, gemeenschapslid en „lerende” te zijn.

De keus voor Husserl's fenomenologie lag daarmee voor de hand. Dit neemt niet weg, dat deze keuze arbitrair blijft. Andere onderzoekers - James, Dewey, Stern, Wittgenstein, enz. - hadden mogelijk met niet minder recht gekozen kunnen worden. Dit kiezen van een bepaalde denktraditie als punt van uitgang houdt in, dat een eventueel positief resultaat van het onderzoek slechts een voorlopig resultaat kan zijn. Eerst wanneer het verworven inzicht zich blijkt te handhaven bij konfrontatie met totaal andere denktradities, zal een ook dan nog voorlopig eindpunt bereikt zijn.

De keuze voor Husserl houdt - zeker in eerste instantie - ook niet in, een zich bij voorbaat aansluiten bij, een zich gewonnen geven aan Husserl's fenomenologie. Zijn opvatting werd eenvoudig genomen als een voorhanden zijnde en in het betrokken opzicht veelbelovende opvatting.

Deze wending in het betoog maakt mogelijk een wat geforceerde indruk. Men kan ze, niet zonder recht, opvatten als een zich bij voorbaat veilig stellen tegen gerechtvaardigde kritiek. Van de andere kant dient overwogen te worden, dat in dit verband in meer algemene zin een erkenning van de beperktheid van het eigen gezichtsveld en dus van de voorlopigheid van eventuele resultaten van een onderzoek onvermijdelijk is. Zolang de mens het laatste woord over zichzelf niet heeft gesproken, blijft ons geen andere mogelijkheid, dan aansluiting zoeken bij hetgeen als reeds verworven beschikbaar is. Doet men dit niet expliciet, dan doet men het toch impliciet.

Met het gestelde doel voor ogen werd naar vermogen kennis genomen van Husserl's werken. Dit bracht in het begin een wat merkwaardige en paradoxe situatie aan het licht. Husserl blijkt nergens „leren” thematisch aan de orde te stellen. Van de andere kant blijkt het in Husserl's werk voortdurend te gaan om „leren”, zowel als objekt, als voorwaarde en als doel van onderzoek. Dit kan de vraag doen rijzen of Husserl misschien zijn eigen oogmerk - het tot de grond doorlichten van ons kennen - niet gemist heeft. „Leren” blijkt immers een voorwaarde voor zijn werken, die zelf in het duister blijft. Afgezien daarvan rijst de vraag, of het zin heeft te streven naar inzicht in het onder-

zoek van het leren bij een auteur, die het „leren” zelfs niet ter sprake brengt.

Een andere spanningsverhouding vraagt eveneens om aandacht. Terwijl bij het gangbare onderzoek van het leren het eigen aktuele leren van de onderzoeker als onderzoeker buiten beschouwing blijft, en leren in algemene zin in het centrum van de aandacht staat, is bij Husserl het omgekeerde het geval. Leren in het algemeen komt bij hem niet ter sprake, terwijl het eigen leren van de onderzoeker - zij het ongenoemd - voortdurend en centraal in de aandacht staat. Zou Husserl toch het gewenste komplement van het klassieke leeronderzoek kunnen bieden, juist omdat hij over leren veel blijkt te zeggen, lang voor het als „leren” geïdentificeerd wordt? Is de hoop gerechtvaardigd, dat twee uiteenlopende werkwijzen elkaar vruchtbaar zullen aanvullen?

Bij nader toezien blijkt, dat Husserl al onderzoekende komt tot een zeer gedifferentieerde en tegelijk uiterst hecht geïntegreerde beschrijving van de genese van bewustzijn, welke genese ook als „leren” kan worden opgevat. Tegelijk biedt hij een beschrijving van wetenschap en van wetenschappelijk onderzoek, die volledig in het verlengde ligt en zelfs een geheel vormt met deze beschrijving van de genese van bewustzijn. Bovendien is de methode volgens welke deze beschrijving tot stand komt en is de opvatting van Husserl met betrekking tot de methoden in de wetenschappen in het algemeen niet alleen in harmonie met deze beschrijvingen, zij wordt er rechtstreeks uit afgeleid en maakt er als het ware deel van uit. De voorheen geformuleerde wens - een algemene leertheorie, die volledig in harmonie is met de methode volgens welke ze werd verworven - schijnt onverwacht in vervulling te gaan.

Een probleem verspert echter de weg naar een antwoord op de gestelde vraag. Hoe kan helder en duidelijk een relatie worden gelegd tussen hetgeen Husserl beschrijft als „genese van bewustzijn” en ons begrip „leren”?

Om deze impasse te doorbreken werd gestreefd naar een „wezensschouw” van het begrip „leren”, naar best vermogen geheel uitgevoerd in de stijl van Husserl. Dit leidde tot het inzicht, dat ons kennen van „leren” niet volledig doorlicht is, zolang ons kennen van de ander, of liever van een subjeet in de werkelijkheid, niet is opgehelderd. Een poging, nu weer geheel aan de hand van Husserl's teksten zelf, om deze hindernis te overwinnen, leidde inderdaad tot het gewenste uiteindelijke resultaat.

Leren bleek omschreven te kunnen worden als: de genese van be-

wustzijn, zoals deze gekend wordt aan een in de werkelijkheid gesteld subjezt. De overgang van ons kennen van de „genese van bewustzijn” naar kennen van „leren” blijken we tot stand te brengen door een verandering van „Einstellung”, door over te gaan tot een andere vorm van toewending. Deze wijziging van kenhouding brengt evenwel met zich, dat deze genese zelf zich aan onze blik onttrekt. „Leren” zelf is niet waarneembaar. Als begrip blijkt het een „construct”, dat reeds in ons voorwetenschappelijk denken wordt aangetroffen, en dat op een bijzondere wijze tot stand kwam. Leren nemen we niet onmiddellijk waar, we besluiten ertoe op grond van vergelijking van waargenomen gedragingen. Gedragingen nemen we slechts waar als gedragingen van in de werkelijkheid gekende subjekten. Het kennen van een subjezt houdt in: het stellen van een bewustzijn en zijn genese, dat wil zeggen: het stellen in de werkelijkheid van een vanuit een verleden in een verglijdend „nu” betrokken zijn op een toekomst.

Wetenschappelijk kennen van „leren” - in de zin van tot de wortel toe, dit is tot op het niveau van het waarnemen opgehelderde kennis van „leren” - vraagt bijgevolg om onderzoek vanuit meerdere „Einstellungen”. Nu wordt in het klassieke onderzoek van het leren een van de mogelijke benaderingswijzen - de natuurwetenschappelijke - geïsoleerd, en absoluut gesteld. Onopgemerkt blijft daardoor het betrekkelijke en arbitraire van de resultaten, waartoe dit onderzoek leidt. Men verwacht een groeiend geheel van geïntegreerde kennis en ziet zich daartegenover gekonfronteerd met een voortschrijdende versplintering.

Is men bereid Husserl te volgen in de gang van zijn gedachten, dan wordt dus inderdaad begrijpelijk, waarom het onderzoek van het leren zich ontwikkelde, zoals het zich ontwikkelde. De problematiek van het onderzoek van het leren blijkt dan hier in gelegen, dat elke theorie en elke wetenschappelijke uitspraak met betrekking tot het leren, die louter empirisch gefundeerd is, gevat blijft in een kontekst, die zelf ook als „leren” of „geleerd hebben” kan worden opgevat, en die in de betrokken uitspraken niet wordt opgehelderd en zelf niet ter sprake kan komen, omdat deze uitspraken teruggaan op „zelfvergeten onderzoek”. Wenst men tot klaarheid te komen met betrekking tot de samenhang van de diverse empirische leertheorieën, dan zal men aan de in het duister gebleven kontekst niet voorbij kunnen gaan. Wenst men empirische leertheorieën vruchtbaar te maken voor de praktijk van onderwijs en opvoeding, dan dient in- of expliciet deze kontekst eveneens tot zijn recht te komen. Zo blijkt ook de teleurstelling ervaren

met betrekking tot het empirisch onderzoek van het leren terug te voeren tot het absoluut stellen van de resultaten van een op zich gestelde vorm van onderzoek. De weg naar meer reële verwachtingen met betrekking tot dit onderzoek en naar grotere vruchtbaarheid voor de praktijk van onderwijs en opvoeding lijkt ook hier te verlopen via een relativering van de resultaten ervan, dit is via de reeds geschetste „derde weg”.

Naast dit antwoord op de gestelde vraag leverde de studie van Husserl's werk ook aanzetten tot een methodologie voor het onderzoek van het leren - eventueel voor het onderzoek in de sociale wetenschappen in het algemeen - in de geest van Husserl's fenomenologie. Deze methodologie blijkt complex van aard. Men kan zeggen, dat het een pluriforme methodologie is, die niettemin hecht geïntegreerd is.

Om reeds hier misverstanden te voorkomen zij in dit verband het volgende opgemerkt. Leren wordt (toe)gekend aan subjecten in de werkelijkheid. Bijgevolg is empirisch onderzoek - onderzoek waarin concreet zintuiglijk waarnemen het beslissend argument levert - hier de aangewezen werkwijze. Observatie en experiment vervullen hierbij een onvervreembare rol. De traditionele „researchmethods” vormen ook bij deze zienswijze een harde kern. Daarnaast heeft empirisch onderzoek hier echter wel een ruime betekenis. Ook „geesteswetenschappelijk” onderzoek in de betekenis, die Husserl aan de term geeft (Leren bij Husserl, p. 187-190), valt er onder. Voorts heeft ons kennen van het leren een wortel, die niet empirisch van aard is, en die toch om een wetenschappelijke doorlichting vraagt. Deze doorlichting houdt een relativering in van de langs ervaringswetenschappelijke weg verkregen kennis van het leren.

Mogelijk ten overvloede zij nog opgemerkt, dat niet gepretendeerd wordt, dat in „Leren bij Husserl” een afgeronde schets van een methodologie van het sociaal-wetenschappelijk onderzoek naar Husserliaanse snit geboden zou worden. Veel vragen blijven open. Enkele ervan worden uitdrukkelijk aangegeven. Een van deze vragen dient ook hier vermeld te worden, omdat ze de studie zelf in de kern raakt.

De bestudering van „leren” vanuit het perspectief van Husserl's fenomenologie deed namelijk de vraag rijzen, of niet een herbezinning op Husserl's methode van de reductie gewenst is. Dit is een vraag, die in andere verbanden ook Husserl zelf en hen, die op zijn werk voortbouwen, herhaaldelijk heeft bezig gehouden. Naar de oorspronkelijke opvatting wordt de reductie geacht een volledige zuivering van het

bewustzijn met zich te brengen. Door zich te onthouden van elke zijnsbevestiging, die niet in volledige helderheid wordt doorzien, zou het bewustzijn geheel onbevooroordeeld op zoek kunnen gaan naar datgene, waaraan voor-ons-zijnden hun zijns geldigheid danken. Nu is ons echter, juist door toepassing van deze methode, duidelijk geworden, dat in al ons kennen op passief niveau, gesedimenteerd, een verleden van actief positie kiezen mee aanwezig en werkzaam is. Naast en met onze eigen akten zijn op passief niveau ook mede werkzaam de akten van vele generaties voor ons, welke wij ons - slechts ten dele actief - als cultuur en met name als taal hebben eigen gemaakt. Met andere woorden, wanneer we tot de reductie overgaan, hebben we reeds veel „geleerd”. Wel kunnen we ons onder de tucht van de reductie onthouden van elk aktueel actief positie kiezen. We kunnen echter niet geheel ongedaan maken, dat voorbij akten gesedimenteerd, vanuit de passiviteit, mede datgene bepalen, wat ons in het „nu” verschijnt. We kunnen afzien van elke zijnsbevestiging, we kunnen niet ongedaan maken, dat we „geleerd” hebben. In hoeverre geeft dit aanleiding tot een herbezinning op de methode van de reductie, en tot welke „modalisering” van de hier ontwikkelde gedachten zal dit leiden?

Tot slot zij herhaald, dat „Leren bij Husserl” een onvoltooide studie is gebleven. Het verworven inzicht dient gekonfronteerd met de bevindingen en opvattingen van volgelingen en critici van Husserl, met zienswijzen van geheel andere herkomst en met resultaten van onderzoek van het leren. Pas wanneer dit program is uitgevoerd, zal een voorlopig eindpunt bereikt zijn. De vraag zal daarbij zijn: in hoeverre „bewährt” zich datgene, wat we vonden? In hoeverre is modalisering gewenst? Is annulering onontkomelijk? Allerlei aspecten zullen hierbij opnieuw aan de orde komen: de verhouding transcendent/immanent, de lichamelijke, intersubjectiviteit, taal, cultuur, gemeenschap, de verhouding passiviteit/activiteit, enz. Met name zal ook de vraag naar voren komen, in hoeverre het gezegde ten aanzien van het onderzoek van het leren gehandhaafd kan blijven, wanneer, minder dan bij Husserl het geval is, „bewustzijn” als punt van uitgang wordt gekozen, wanneer leren niet langer omschreven wordt als „genese van bewustzijn”, maar bijvoorbeeld als „modulering van een bestaanswijze”.

Overziet men de twee besproken en als deel II en III aan dit proefschrift toegevoegde studies, dan zijn deze op het eerste gezicht sterk uiteenlopend van aard. De opvattingen, die er onderwerp van bespreking vormen - „het autonoom pedagogisch denken” en „het empirisch onderzoek van het leren” - zijn twee moeilijk te verenigen en haast diametraal tegenover elkaar staande wetenschappelijke benaderingswijzen. De betoogtrant en de gang van de gedachten in de twee studies lopen ook sterk uiteen.

Bij nader toezien treedt toch een grote overeenkomst aan de dag. In beide gevallen staat een opvatting ter discussie, die met grote overtuiging een bepaalde benaderingswijze als de weg bij uitstek aanwees naar wetenschap, welke van doorslaggevende betekenis zou zijn voor opvoeding en onderwijs. In beide gevallen kon er op gewezen worden, dat zorgvuldige, vaak zeer intensieve en ernstig te nemen pogingen ondernomen werden, deze wegen inderdaad te begaan. In beide gevallen bleven de resultaten van deze pogingen ver beneden de oorspronkelijke verwachtingen. Noch de hecht geïntegreerde wetenschap, noch de richtinggevende uitwerking op de praktijk kwam reël tot stand op een enigermate bevredigende wijze. Hoewel de twee opvattingen diametraal tegenover elkaar staan, komen ze in zoverre overeen, dat ze er beide toe neigen extreem positie te kiezen op de dimensie, die kenmerkend is voor een dualistisch denken. Men kiest of voor zinvolle samenhang of voor samenhang op grond van kausale wetmatigheden. In beide gevallen leidt dit tot aanspraak op een zekere definitiefheid en absoluutheid met betrekking tot de rol, die wetenschap speelt ten opzichte van de praktijk. In beide gevallen bestaat de tendens het handelen in de praktijk afhankelijk te achten van wetenschap op een wijze, die rechtlijnig, weinig problematisch, min of meer „deterministisch” is.

In beide studies werd voorts een poging gedaan de teleurstellende ervaring, opgedaan bij het bewandelen van de twee wegen, te begrijpen, om zodoende een perspectief te openen naar meer vruchtbaar werken. De oplossingen waartoe dit - na zeer uiteenlopende omzwervingen - uiteindelijk leidde zijn in principe identiek. In beide gevallen wordt er op gewezen, dat resultaten van wetenschappelijk onderzoek - hetzij theorieën, hetzij meer op zich staande konklusies - steeds gevat zijn in een kontekst, die zelf niet volledig is opgehelderd. Met name in de sociale wetenschappen wreekt zich dit, omdat de onopgehelderde kontekst de mens zelf of van de mens zelf is. Ze behoort tot datgene, waarover de betrokken uitspraken geacht worden te handelen, terwijl

ze er niet over handelen. Omdat wetenschappelijk werk vraagt om een „zelfvergeten” houding, is het begrijpelijk, dat deze betrekkelijkheid van sociaal wetenschappelijke uitspraken gemakkelijk uit het oog wordt verloren. De definitiefheid, die dan wordt verondersteld, blijkt echter niet aanwezig, zodra men wetenschappelijke resultaten van diverse herkomst met elkaar konfronteert, of deze resultaten tracht vruchtbaar te doen zijn in de praktijk. Teleurstelling is dan onvermijdelijk.

Hiermee is in principe een derde weg binnen de gezichtskring gekomen. Duidelijker is nu, op welke wijze wetenschappelijke inspanningen vruchtbaar kunnen zijn voor opvoeding en onderwijs. Nodig is, dat voor ogen wordt gehouden, dat wetenschappelijk werk wel kan leiden tot zeer helder, zeer breed en zeer diepgaand gefundeerde uitspraken, dat deze fundering echter nooit alomvattend is. Steeds is er een kontekst die (nog) niet is opgehelderd. Deze kontekst wordt onvermijdelijk in het spel betrokken, zodra men wetenschappelijke uitspraken tot gelding wenst te brengen in het praktisch handelen, met name in het handelen ten aanzien van mensen, zoals in onderwijs en opvoeding. De handelende staat voor een taak. Hij kan zichzelf en de eigen positie niet buiten beschouwing laten, of beter gezegd, het buitenbeschouwing laten is hier nog niet aan de orde. Hij kan - om termen van Merleau-Ponty te gebruiken - van het eigen lichaam niet afzien, zoals de wetenschappelijk onderzoeker dit doet, omdat dit lichaam zijn eerste verankering is ten opzichte van de taak. In hoge mate moet hij zich vertrouwwol overgeven aan wat zich „vanzelf” voltrekt. Van het zelf „lichamelijk” verweekeld zijn in de situatie op het niveau, waarbij subjeet en objekt, zinvolheid en zinloosheid, licht en duister nog niet uiteenliggen, kan hier niet worden afgezien, op straffe van verlamming.

De overgang van een wetenschappelijke uitspraak naar het handelen in opvoeding en onderwijs is niet eenzinnig en rechtlijnig. Zij houdt een eigen niet geringe problematiek in, die niet wetenschappelijk van aard is. De oplossing, die opvoeders, onderwijzenden en beleidslieden hier steeds weer moeten vinden is een volwaardig menselijke akt van zingeving. Vanuit wetenschap kan men hiervoor de verantwoordening niet op zich nemen. Het is een akt, die uiteindelijk niet beschreven kan worden in termen van gevolgtrekking of redenering. In deze studie werd gekozen voor de formulering: wetenschappelijke uitspraken kunnen in het praktisch handelen werkzaam zijn als motief.

Hiermee is een eerste schetsmatige aanduiding gegeven van wat

geïnspireerd door anderen in dit proefschrift genoemd wordt: de „derde weg”.

VI

Uit het voorgaande volgt, dat opvoeders, onderwijzenden en beleidslieden niet kunnen en mogen wachten tot beoefenaren van pedagogische wetenschappen hen met betrekking tot hun werk volledig helderheid hebben verschaft. Hun werk duldt geen uitstel. De taak wordt ter hand genomen, ook wanneer de weg niet geheel duidelijk is, ook wanneer men slechts zoekend en tastend vooruit kan.

Iets soortgelijks geldt voor de wetenschappelijk onderzoekers zelf. Zij kunnen evenmin wachten tot wetenschapstheorie en methodologie hun volledige helderheid hebben verschaft over de weg, die zij hebben te gaan. Een vermoedelijk juiste weg moet worden ingeslagen. Alleen dan zal kunnen blijken of hij werkelijk begaanbaar is, hier dus of op de betrokken wijze werkelijk steun verleend kan worden aan zorgende praktici.

In dit eerste deel van de dissertatie werden daarom na de bijdrage „De taal bij Merleau-Ponty” nog een aantal studies opgenomen, die meer direkt gericht waren op de aktuele problematiek van het onderzoek van het onderwijs en het beleid dienaangaande. Ook werd een verslag van zelf verricht empirisch onderzoek weergegeven. Dit opende tevens een mogelijkheid om meer konkreet voor ogen te stellen, wat „de derde weg” in feite zou kunnen betekenen voor het werk van de onderzoekers en voor praktici en beleidslieden.’

Onder de titel: „*De bijdrage van onderwijsresearch tot verandering van het onderwijs*” werd de tekst herdrukt van een voordracht, gehouden in 1968, dus in de jaren, waarin in Nederland de onderwijsresearch een plotselinge hausse beleefde, en waarin de verwachtingen met betrekking tot resultaten op korte termijn hoog gespannen waren. In deze voordracht werd gewaarschuwd, dat men niet te veel mocht hopen op resultaten, die onmiddellijk toegepast kunnen worden in de praktijk. Gewezen werd op het gevaar, dat onvoldoende onderscheid zou worden gemaakt tussen onderzoek enerzijds en beleid en praktijk anderzijds. De grondgedachten van „de derde weg” klinken in deze bijdrage reeds duidelijk door. Het betoog werd indertijd niet door ieder in dank aanvaard. De ervaring sindsdien gedurende een tiental jaren in Nederland opgedaan, heeft geleerd, dat niet ten onrechte werd gewaarschuwd.

In „*Onderwijsresearch: een avontuur*” wordt aan de hand van concrete voorbeelden - eerst van een bepaald onderzoek, daarna van brede onderzoekstradities - het volgende gedemonstreerd. Empirisch onderzoek met betrekking tot het onderwijs werd veelal ondernomen vanuit de verwachting aan praktijk en beleid met grote zekerheid een weg te kunnen wijzen. Deze verwachting ging zelden in vervulling. Slechts bij hoge uitzondering bleek onderwijsresearch een pasklaar antwoord te geven op vragen uit de praktijk. Dikwijls werd het tegendeel bereikt. Door onderzoek werden dan gevestigde zekerheden ondergraven, zonder dat er nieuwe voor in de plaats werden gesteld.

Zolang men onderwijsresearch ziet als een bijvoorbaat van succes verzekerde weg naar de oplossing van problemen, waar praktijk en beleid zich voor gesteld zien, dan blijkt praktisch alleen teleurstelling gegarandeerd. Ziet men onderwijsresearch echter als een mogelijkheid om te ontdekken, dat ons denken en spreken over onderwijs niet geheel adequaat is, dan ligt de weg naar vruchtbaar werken open. Resultaten van onderzoek zullen ons dan tot nadenken stemmen, ons vooroordelen doen ontdekken, ons uitdagen onze kijk op onderwijs te herzien, ons nieuwe wegen wijzen, enz. Onderwijsresearch geeft zelden definitief en eenzinnig aan, hoe praktici hebben te handelen. Hij geeft wel te denken. Met andere woorden, de resultaten hebben een „motiverende” waarde.

Samenvattend: in deze bijdrage wordt „de derde weg” niet vanuit abstracte redeneringen, maar aan de hand van concrete ervaringen met betrekking tot onderzoek van het onderwijs toegelicht.

De titel „*Onderzoek naar de validiteit van de Een-minuut-Test*” geeft voldoende aan, wat de betrokken bijdrage behelst. Naast een antwoord op de vraag naar de validiteit van de Een-Minuut-Test leidt het onderzoek onder andere tot de volgende konklusies:

— Vorderingen in „technische leesvaardigheid” zijn een betrekkelijk zuiver effect van onderwijs, ten minste van het eerste tot en met het zesde leerjaar van het basisonderwijs. De gemiddelde leerwinst in dit opzicht kan reeds voor perioden van enkele maanden betrekkelijk betrouwbaar worden vastgesteld.

— Met het stijgen van de leerjaren differentiëren zich het „technisch lezen” en „het begrijpend lezen”. Dit traditioneel onderscheid wordt blijkbaar niet ten onrechte gemaakt.

Het betrokken onderzoek is strikt empirisch van aard. Er werd naar gestreefd geheel te voldoen aan de geldende „Standards for Edu-

cational and Psychological Tests and Manuals" van de „American Psychological Association" (Washington 1966).

Voor hier wordt ingegaan op de vraag, of een dergelijk onderzoek in harmonie is met de idee van „de derde weg", lijkt het goed, aandacht te besteden aan een mogelijk misverstand.

In dit proefschrift wordt herhaaldelijk aansluiting gezocht bij de fenomenologische traditie van Husserl. Nu wordt wel verondersteld, dat onderzoek van de onderhavige soort niet goed verenigbaar is met deze traditie. Dit is inderdaad een misverstand. Het blijkt reeds hieruit, dat vooraanstaande fenomenologen uit de betrokken „school" - o.a. Husserl, Buytendijk, Merleau-Ponty, Strasser, Linschoten - zich over deze werkwijze in positieve zin hebben uitgelaten en in hun betogen van de resultaten ervan gebruik maakten. Enkelen van hen hebben ook persoonlijk veelvuldig en met overtuiging dergelijk onderzoek uitgevoerd.

Beperken we ons tot Husserl. Onderzoek van deze aard rangschikt hij onder „natuurwetenschappelijk psychologisch onderzoek". Hij verstaat er onder: onderzoek waarbij het gedrag van subjecten in de werkelijkheid bestudeerd wordt naar zijn afhankelijkheid van tijd-ruimtelijke omstandigheden. Husserl erkent volledig de legitimiteit en zinvolheid van deze werkwijze en roemt herhaaldelijk de empirisch psychologen, die er naar streefden dit onderzoek methodisch tot perfectie te brengen. Naar Husserl's opvatting legt zijn fenomenologie aan dergelijk empirisch psychologisch onderzoek geen enkele beperking op. Er bestaat naar zijn mening ook geen concurrentieverhouding tussen de fenomenologische methode en de empirisch-psychologische, en evenmin tussen de resultaten ervan.

Wel beklemtoont Husserl, dat de natuurwetenschappelijke methode niet de enige methode is, volgens welke het menselijk subject wetenschappelijk benaderd dient te worden, dat isolering en verabsolutering ervan niet juist is, en dat de via de verschillende methoden verworven kennis in onderlinge relatie moet worden gebracht. (Zie hiervoor verder: „Leren bij Husserl", p. 176-190, p. 204-214 en p. 226-228). Met betrekking tot dit laatste en met betrekking tot de methoden zelf geeft Husserl overigens geen volledig uitsluitel. Waarschijnlijk geldt dit ook voor andere fenomenologen uit de betrokken traditie.

Keren we terug naar de vraag of het onderzoek in kwestie al of niet past binnen de idee van „de derde weg”. De vraag is dan, of en hoe het resultaat ervan van reële betekenis kan zijn voor de onderwijspraktijk.

Nu wordt in de scholen van de betrokken test veelvuldig gebruik gemaakt. Men spreekt er wel van „de bijl van Brus”.

Ook bij researchwerkzaamheden wordt van de test gebruik gemaakt. Indirekt kan dit het onderwijs ten goede komen. Hierop wordt in dit verband echter niet nader ingegaan.

Wat gebeurt er in feite in de school? Het meest in het oog springt de toepassing bij beslissingssituaties: bij de beoordeling van leerlingen, hun plaatsing in de bepaalde groepen, klassen of scholen, de keuze voor bepaalde oefeningen, bepaalde leesstof, enz. In deze gevallen wordt door de leerkracht of de beslissende instantie een „oordeel geveld”. Een van de argumenten, die daarbij gehanteerd worden is dan de uitslag van de test. Wanneer de test valide is en de uitslag zakelijk genomen wordt voor wat hij waard is, betekent dit winst. Met de vorderingen in het technisch lezen zou men toch rekening hebben gehouden. Het verschil is, dat het „timmermans oog” is vervangen door een „duimstok”. (Het beeld stamt al van Rombouts.)

In de bedoelde beslissingssituatie blijft de praktikus overigens in zeer hoge mate aangewezen op eigen ervaring en intuïtie. In de handleiding bij de test wordt dit uitdrukkelijk vermeld. Het is echter denkbaar - en naar de mening van de auteurs van de test ook gewenst - dat door verder onderzoek mogelijkheden worden geschapen, dat de praktikus veel nauwkeuriger wordt ingelicht met betrekking tot de vorderingen van leerlingen en tot de konsekventies van eventuele beslissingen. Zolang de praktikus er daarbij van doordrongen blijft, dat hij tenslotte steeds degene is, die in een konkrete situatie de diverse argumenten weegt, dat zijn beslissing uiteindelijk geen wetenschappelijke beslissing is, dat de eindverantwoordelijkheid ervoor dus niet op wetenschappelijk onderzoek kan worden afgeschoven, dan bewijst men zelfs en juist met het meest verfijnde onderzoek de praktijk een dienst. De typering „de bijl van Brus” doet overigens vrezen, dat aan de genoemde voorwaarde niet steeds is voldaan. Dit kan echter alleen maar pleiten voor relativisering van de resultaten van wetenschappelijk onderzoek, zoals met „de derde weg” wordt voorgestaan.

De genoemde beslissingssituaties vormen overigens niet de eigenlijke kern van het onderwijsgebeuren. Het zijn momenten, waarop de

praktikus „even stil staat”, waarop hij zijn leerling objectiviteit en tot een „oordeel” komt. Het beslissingsproces is dan ook tot op zekere hoogte te gieten in de vorm van een redenering.

In een werkelijke onderwijssituatie, daar waar het kind echt leert lezen, is de leerkracht in veel mindere mate op zijn leerling betrokken als op een objekt. Samen zijn ze gericht op het nieuwe woord, de lastige letter, het mooie verhaal, enz. Samen zijn ze verwickeld in één onderwijssituatie, die niet wordt „bedacht” maar „ontworpen”. Ook daar zal het kennen van een testscore het handelen van de leerkracht mee bepalen. Deze speelt dan echter niet langer de rol van logisch argument. Onopgemerkt, vanuit een duistere horizon, als „motief” bepaalt hij samen met talloos andere aspecten hoe de leerkracht telkens verder gaat met dit kind. De uiteindelijke zingeving in het onderwijzend handelen, die dan plaats vindt, valt volledig buiten de greep van „wetenschap”.

Uit de laatste alinea spreekt overigens, hoe perifeer de werkelijke uitwerking van een onderzoek als het onderhavige op het feitelijke onderwijsgebeuren blijft. Kinderen slagen er soms in te leren lezen, zonder enige systematische hulp in de vorm van onderwijs. Reeds duizenden jaren slagen onderwijzers er in, het merendeel van de aan hun zorg toevertrouwde kinderen tot lezen te brengen, zonder enige steun vanuit een wetenschappelijke toewending. Binnen deze kontekst van steeds slechts zeer tendele doorziene mogelijkheden trachten we via onderzoek meer helderheid te brengen. De bijdrage daartoe van het onderzoek naar de validiteit van de Een-Minuut-Test is reëel, maar tegelijk verdwijnend klein. Het feit, dat kinderen onder leiding van een leerkracht leren lezen, vertoont een niet te overzien aantal aspecten, die we slechts zeer ten dele tot uitdrukking kunnen brengen, laat staan wetenschappelijk tot uitdrukking brengen, reeds omdat de woorden om er naar te wijzen ons ontbreken. Dit neemt weer niet weg, dat men zich empirisch onderzoek kan voorstellen, waarbij het technisch lezen veel verder uiteengelegd wordt en in verband wordt gebracht met een groot aantal variabelen uit de onderwijskunde, de psychologie, de neurofysiologie, de linguïstiek, de sociologie, enz. Een netwerk van „kausale” samenhangen kan daarbij aan het licht treden. De betekenis ervan voor het leesonderwijs zou aanzienlijk kunnen zijn. Hetzelfde geldt voor allerlei ander empirisch onderzoek met betrekking tot het lezen. Voorwaarde is, dat steeds voor ogen wordt gehouden, dat deze kennis aspektmatig blijft, dat van daaruit het leren lezen nooit volledig zal worden begrepen, of kan worden „gekonstrueerd”. De uitein-

delijke praktische zingeving aan de resultaten van dergelijk onderzoek houdt een problematiek in, die niet langs de weg van de wetenschap wordt opgelost.

In „*Onderwijskunde-Onderwijsbeleid*” wordt er op gewezen, dat, wie beleid voert, dikwijls in de situatie verkeert, dat hij beslissingen moet nemen. Hij kan er zich niet aan onttrekken. Hij dient zich daarbij te richten op de konkrete situatie met zijn vele aspecten.

Wie wetenschap bedrijft daarentegen, spreekt zich pas uit, wanneer hij meent tot zekerheid te zijn geraakt. Wat hij zegt betreft ook steeds slechts bepaalde aspecten van situaties.

Hieruit wordt afgeleid, dat vanuit de onderwijskunde als wetenschap aan beleidsinstanties nooit integraal de informatie gegeven kan worden, op grond waarvan een beleid gevoerd zou kunnen worden. Vanuit de onderwijskunde kan voorts niet meer gezegd worden, dat van waarde is voor beleidsinstanties, dan zij zelf als wetenschap - als streven naar gefundeerde kennis - reëel tot stand heeft gebracht. Vanuit een onderwijskunde, die slechts zou bestaan als definitie, of per proklamatie valt nog weinig te zeggen, dat voor beleidsinstanties van belang zou kunnen zijn. Zodra echter langs de weg van de wetenschap iets tot klaarheid is gebracht, dat van belang is voor het betrokken onderwijs, dan schiet een beleidsinstantie te kort, wanneer ze daar geen rekening mee houdt. Zij dient dan te „leren”. Hoe zij dit doet is echter uiteindelijk haar zaak en niet die van wetenschappelijk onderzoek.

De laatste van deze meer direkt naar de praktijk gerichte reeks studies, draagt als titel: „*Over de bijdrage van onderwijskundig onderzoek tot de realisering van een onderwijsbeleid in de geest van de Contourennota*”. Ze handelt, evenals de eerste van de serie, over de vraag, welke verwachtingen ten aanzien van het onderzoek van het onderwijs aktueel gerechtvaardigd zijn.

De bijdrage stamt uit 1977. In de jaren, die verlopen waren sinds de eerste voordracht werd gehouden, was het klimaat in Nederland met betrekking tot het onderzoek van het onderwijs sterk gewijzigd. Vertrouwen had plaats gemaakt voor teleurstelling en kritiek. Het oorspronkelijk geloof bleef echter ongeschokt. Nog steeds verwachtte men, dat via onderzoek op korte termijn een definitief antwoord gegeven zou kunnen worden op de vragen, waarvoor praktijk en beleid zich gesteld zien. „Het onderzoek” had in de ogen van velen gefaald, het was naar het strafbankje verwezen. Met nadruk werd gevraagd om

„beleidrelevant“, „praktijkrelevant“ en „schoolrelevant“ onderzoek. Men verwachtte heil van betere planning, betere organisatie, meer overleg, enz.

Welk standpunt hier tegenover wordt ingenomen moge uit het artikel zelf blijken, voor zover dit uit het voorgaande niet reeds duidelijk is geworden.

Het volgende verdient hier misschien wel afzonderlijke vermelding.

In de bijdrage wordt erop gewezen, dat de „impact“ van het empirisch onderzoek op de praktijk, ook op de onderwijspraktijk, de laatste jaren in toenemende mate zelf onderwerp is geworden van empirisch onderzoek. Dit heeft onder andere tot de konklusie geleid, dat wetenschappelijk onderzoek met name tot verandering in het praktisch handelen voert, wanneer de resultaten ervan gaan leven in ons denken van alle dag, wanneer ze deel gaan uitmaken van wat „van-zelfsprekend“ is. Men spreekt in dit verband van een proces van „cultural diffusion“, „that obscure, ambiguous, often involuntary transaction system whereby innovations and ideas are spread widely throughout some extended subsociety ore the whole culture“ (G. Jonçich Clifford, in: Second Handbook of Research on Teaching, p. 25) Dit „mechanisme“ zou uiteindelijk meer beslissend zijn, dan doelbewuste disseminatie, voorlichting, enz.

In deze „Inleiding“ kan hieraan worden toegevoegd, dat deze „cultural diffusion“ kan worden opgevat als de empirische tegenhanger van wat in Husserl's terminologie omschreven wordt als: indalen in de „Lebenswelt“, en met termen ontleend aan Merleau-Ponty als: opgenomen worden in ons „taallichaam“ of in ons „kulturele lichaam“. Zou het enkel toeval zijn, dat hier rechtstreeks vanuit de onderwijsresearch, vanuit een strikt empirische traditie, termen als „ambigüiteit“, en „duisterheid“ naar voren treden, termen, die bij Merleau-Ponty een zo grote rol spelen? Men kan zeggen; langs empirische weg komt geleidelijk naar voren, dat resultaten van wetenschappelijk onderzoek uiteindelijk invloed uitoefenen op de praktijk, door motiverend werkzaam te zijn. Voor zover resultaten van wetenschappelijk onderzoek in het verleden vruchtbaar waren voor de praktijk, waren ze dit altijd reeds via de „derde weg“.

Evenals voor de eerste bijdrage uit deze reeks geldt overigens voor de laatste, dat het gezegde niet door ieder in dank werd afgenomen. Het is te vroeg om nu reeds te zeggen, dat ook hier de ervaring uiteindelijk pleit voor „de derde weg“. De toekomst zal leren.

VII

We zijn opgegroeid in een tijd, waarin „zelfvergeten” wetenschap met haar aanspraak op absolute toewijding de boventoon voerde. We meenden, dat vanuit als definitief gedachte wetenschappelijke kennis op soevereine wijze leiding gegeven zou kunnen worden aan alle menselijk handelen, aan mens en maatschappij, dus ook aan opvoeding en onderwijs. We meenden bijvoorbeeld bij voorbaat, dat onderwijskundig onderzoek in staat zou zijn de problemen, waar praktici en beleidslieden zich voor geplaatst zien, op een gepatenteerde wijze op te lossen. Het falen van wetenschappelijk onderzoek, dat start vanuit dergelijke verwachtingen en pretenties is op het ogenblik in het oog springend. De reacties erop zijn velerlei. Men spreekt van de zoveelste crisis in de sociale wetenschappen. Men zoekt oplossingen in betere methoden, scherper omschreven begrippen en theorieën, verdergaande formalisering, betere onderzoeksdesigns, betere organisatie van het forum, betere planning van onderzoek, dienstbaar onderzoek, praktijk- en beleidsrelevant onderzoek, emancipatorische pedagogiek, pedagogiek als planwetenschap, maatschappij-kritisch onderzoek, maatschappij relevant onderzoek, actie-onderzoek, enz.

Overziet men dit alles, dan blijken sommigen impliciet, of expliciet vast te houden aan, of te worstelen met de idee, dat sociaal wetenschappelijk onderzoek volgens een bepaalde methode - doorgaans de empirische methode in de zin van de natuurwetenschappen - in principe leidt tot definitieve kennis. Anderen oefenen daartegenover duidelijk kritiek uit op tot traditie geworden empiristische en rationalistische benaderingen. Opvallend is, dat de laatsten zich daarbij dikwijls bereid tonen allerlei concessies te doen aan het in hun ogen verouderde ideaal van wetenschappelijkheid. In één opzicht blijft men de oude gedachte echter trouw. Men blijft verwachten, pretenderen, of zelfs eisen, dat onder het vaandel van de sociale wetenschappen op soevereine wijze leiding gegeven wordt aan de mens, zijn opvoeding en vorming. Men toont geringe bereidheid afstand te doen van een uiteindelijk irrationeel geloof in de macht van de wetenschap. Dit is echter juist de droom, die stamt uit de objectivistische, de „zelfvergeten” stijl van wetenschapsbeoefening.

De derde weg, waarnaar hier gezocht werd, zou met de volgende uitspraken gekarakteriseerd kunnen worden:

— Sociaal-wetenschappelijk onderzoek kan ongetwijfeld bijdragen tot verbetering van onderwijs en opvoeding en meer in het algemeen tot

maatschappelijke verbetering en kulturele vooruitgang. In het streven naar wetenschap neemt de mens doelbewust en actief datgene ter hand, wat voorheen als „ervaring” onopgemerkt en „toevallig” leidde tot maatschappelijke en kulturele ontwikkeling. Men kan wetenschappelijk onderzoek zien als, „leren voor allen”. Dit is dan de eerste en eigenlijke maatschappelijke functie van wetenschapsbeoefening.

— Met name empirisch onderzoek is vanuit zijn aard aspektmatig, „zelfvergeten” onderzoek. Resultaten van empirisch onderzoek in de menswetenschappen dienen daarom steeds weer gerelativeerd te worden. Zij functioneren binnen een kontekst, die geen „wetenschap” is. Definitief zich vestigen in eenmaal gevonden uitspraken is uitgesloten. In zekere zin begint het onderzoek telkens opnieuw.

— Het bovenstaande brengt met zich, dat resultaten van wetenschappelijk onderzoek slechts motiverende waarde kunnen hebben voor het werk van praktici, beleidslieden, enz. Hun werk wordt er niet eenzinnig door bepaald. Wetenschappelijk onderzoek kan hun taak „verlichten”. Het kan niet de verantwoordelijkheid voor hun handelen overnemen. Zij zijn het, die aan de resultaten van wetenschappelijk onderzoek telkens weer een uiteindelijke betekenis geven voor onderwijs, opvoeding, samenleving enz. Zij doen dit in laatste instantie, door de resultaten van wetenschappelijk onderzoek motiverend werkzaam te doen zijn ten aanzien van de „Lebenswelt”, van waaruit en waarin zij handelen. Dit is een akt van zingeving, die vanuit zijn aard niet wetenschappelijk is.

— Sociaal-wetenschappelijk onderzoek dient te geschieden vanuit diverse „Einstellungen” en dus volgens meerdere methoden. Elk heeft zijn eigen mogelijkheden en beperkingen. Zij dienen daarom duidelijk onderscheiden te worden. Terwijl onderlinge vermenging vermeden dient te worden, dient aan het onderlinge samenspel zorgvuldig aandacht te worden besteed.

— Voor de praktijk van onderwijs en opvoeding - meer algemeen voor de maatschappij - is empirisch onderzoek het meest van direkte betekenis, omdat de praktijk de werkelijkheid betreft.

Zoals reeds werd opgemerkt, een illusie van macht, voortgekomen uit een zelfvergeten vorm van wetenschapsbeoefening, handhaaft zich hardnekkig. Niet zozeer een „wetenschapsconcept” is hier in het geding, maar een geleefde wetenschapsopvatting, een verwachtingsspatroon, dat deel is gaan uitmaken van de gemeenschappelijke „Lebenswelt”, van waaruit wij zorgend bezig zijn. We zullen moeten „le-

ren" vrede te vinden met de gedachte, dat beoefenaren van pedagogische wetenschappen hun maatschappelijke taak goed vervullen, wanneer ze er af en toe in slagen iets te zeggen, dat goed gefundeerd is, en dat op een bepaald punt werkelijk verhelderend is voor hen, die feitelijk de zorg voor opvoeding en onderwijs op zich hebben genomen. Zodra deze opvatting deel is gaan uitmaken van onze „Lebenswelt", behoeft onderwijskundig onderzoek, niet langer teleur te stellen.

Wetenschappelijk onderzoekers en praktici zullen elkaar dan kunnen ontmoeten als in principe gelijkberechtigten, die met respect voor de uiteenlopende waarden, die elk vertegenwoordigt, en met begrip voor de beperkingen ervan, een dialoog voeren, die telkens weer kan uitmonden in een beperkte maar reële winst voor het onderwijs. Zo men wil kan men dit een stap noemen in de richting van emancipatie, van een betere maatschappij, enz.

De grenslijn tussen wetenschap en praktijk valt daarbij overigens niet samen met de grenslijn tussen onderzoekers en niet-onderzoekers. De scheidslijn verloopt binnen de individuele mens. De dialoog waarvan gesproken werd, dient de wetenschappelijk onderzoeker ook te voeren met de opvoeder, de leraar en de bestuurder, die hij zelf is.

Beek bij Nijmegen, december 1977.

De taal bij Merleau-Ponty

Deze bijdrage is een samensmelting van: **De taal bij Merleau-Ponty**. Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie en haar grensgebieden. Deel XIII, afl. 1. 1958 p. 26 - p. 80, en: **Een samenvatting van de zienswijze van M. Merleau-Ponty met betrekking tot de taal**. Algemeen Nederlands Tijdschrift voor Wijsbegeerte en Psychologie. 56e jrg., afl. 2, Febr. 1964, p. 75 - p. 87.

De taal als sleutel tot alle problemen met betrekking tot het menselijk bestaan.

In het werk van Merleau-Ponty nemen zijn beschouwingen over de taal een wat ongewone plaats in. Hij stelt zich nergens tot taak een afgeronde en afgesloten theorie van de taal te ontwikkelen. Dit zou zelfs in strijd zijn met zijn opvatting over het menselijk bestaan en over de plaats van de taal daarin. Het is veeleer zo, dat hij in de loop van zijn analyses stuit op de taal; dat hij ons, reeds lang voordat de woorden „langage” of „parole” gevallen zijn, heeft binnengevoerd in het domein, dat traditioneel aan de taal toebehoorde. Terwijl hij spreekt over de sexualiteit en „het lichaam” in het algemeen, schrijft hij bijvoorbeeld: „Nous le comprendrons mieux en précisant les notions d'„expression” et de „signification” qui appartiennent au monde du langage et de pensée constitués, que nous venons d'appliquer sans critique aux relations du corps et du psychisme...” 1). Wanneer de taal en het denken echter geen alleenrecht meer hebben op „betekenis” en „zin” en wanneer Merleau-Ponty bovendien „betekenis” centraal stelt in de menselijke bestaanswijze - de mens is bij hem een knooppunt van betekenissen - dan moet dit voor zijn idee van de taal verstrekkende gevolgen hebben. Dan vervagen grenzen, dan verliest de taal haar zo geheel eigen positie en karakter, dan wordt zij opgenomen in een onverbreekelijke eenheid met de andere aspecten van het menselijk bestaan. In het werk van Merleau-Ponty is dit ook ontegenzeggelijk het geval. Maar terwijl de taal bij hem zo een alleenrecht op betekenis en symbool moet prijsgeven, herwint ze tegelijkertijd op een ander niveau een nieuwe waarde. Het woord wordt bij Merleau-Ponty het hart van het menselijk bestaan; het wordt ook de sleutel, waarvan de phaenomenologische filosofie zich zal moeten bedienen om dit menselijk bestaan steeds verder open te leggen, omdat juist in het woord zin en betekenis manifest worden 2).

Wanneer dit inderdaad de situatie is, dan is het niet juist en ook niet mogelijk de opvattingen van Merleau-Ponty over de taal te isoleren uit zijn beschouwingen over het menselijk bestaan. Een samenvatting van zijn gedachten over de taal kan daarom aan deze laatste niet voorbijgaan.

Empirisme en intellectualisme

Merleau-Ponty ziet het moderne denken, zoals dit met name tot uiting komt in de menswetenschappen en in de wijsgerige antropologie, geplaatst voor een fundamenteel dilemma, dat hij dikwijls aanduidt met de tegenstelling: empirisme/intellectualisme. Hij doelt hiermee niet alleen op bepaalde filosofische stromingen, maar ook op de algemene denkhouding, die de laatste eeuwen in de westerse wetenschappen overheerst, op haar ten dele onuitgesproken of niet-gekende vooronderstellingen. Hij meent, dat hier een fundamentele dwaling schuil gaat en dat daar bijv. de oorzaak gezocht moet worden van het falen van de wetenschappen van de mens. De wijze waarop hij verschijnselen, waar de klassieke psychologie en de psycho-pathologie in verstrikt waren geraakt, in een nieuw licht plaatst en doorzichtig maakt, toont de vruchtbaarheid van zijn zienswijze.

Merleau-Ponty schildert empirisme en intellectualisme als twee slechts schijnbaar tegenover elkaar staande opvattingen, die in wezen gevoed worden vanuit eenzelfde wortel, nl. het moderne denken, waarvan het kernpunt voor het eerst onder woorden werd gebracht door Descartes, toen hij „res extensa” en „res cogitans” stelde als twee onderling onherleidbare wijzen van zijn.

Het empirisme gaat stilzwijgend voorbij aan de „res cogitans” en ziet slechts een wereld van in tijd en ruimte uiteenliggende delen, die volgens causale wetten op elkaar inwerken. Een bijzichzelf-zijn, een innerlijkheid, een synthese van binnen uit is hier ondenkbaar. Ook de mens wordt door empiristen in deze fysische wereld ondergebracht. Zij behandelen „l'homme comme le résultat des influences physiques, physiologiques et sociologiques qui le détermineraient du dehors et feraient de lui une chose entre les choses” 3). De wetenschappen van de mens vervallen zo tot een chemie van de geest.

Deze wijze van denken houdt echter in, dat het subject als zodanig genegeerd en miskend wordt. Het waarnemen bijv. is dan een gebeuren in een stoffelijke wereld, een op elkaar inwerken van dingen en stoffen. „Il y a des sensations qui sont des états ou des manières d'être du sujet et, à ce titre, des véritables choses mentales. Le sujet

percevant est le lieu de ces choses..." 4). De empiristische denker vergeet, dat hij zelf ervaart en waarneemt en dat de waarneming, zoals hij die beleeft, getuigt tegen hetgeen hij over de waarneming zegt. In een werkelijk onbevooroordeelde houding kan men echter aan dit totaal-andere niet voorbijzien. „Nous ne pouvons jamais effacer dans le tableau du monde cette lacune que nous sommes et par où il vient à exister pour quelqu'un, puisque la perception est le „défaut" de ce „grand diamant" " 5). Een ding, dat volkomen besloten blijft in zijn hier en nu, kan niet tevens zijn bij een ander hier en nu, laat staan bij alle. Om te bestaan als subject is een geheel eigen bestaanswijze nodig, nl. een gericht zijn op alle dingen, zonder in een ervan geheel op te gaan 6). Het empirisme, dat slechts in tijd en ruimte uiteenliggende delen kent, schiet onvermijdelijk te kort, wanneer het de mens in zijn kern wil vatten. Stilzwijgend en zonder dit te verantwoorden stelt het empirisme zich buiten de wereld, om deze zo te kunnen beschrijven.

Het intellectualisme daartegenover erkent wel de eigenheid van het kennend subject. Het stelt dit als een „res cogitans", als iets, dat niet gevangen is in de causale wetten van tijd en ruimte, als een acosmische tijdloze gedachte, die zichzelf bezit, die onmiddellijk en klaar weet heeft van zichzelf. Voor het intellectualisme bestaat iets of als ding of als bewustzijn. Maar een bewustzijn, dat weet heeft van een ding, kan niet door dit ding bepaald zijn; het bewustzijn kan zich niet afhankelijk stellen van causale invloeden, het is slechts wat het denkt te zijn 7). De gedachte constitueert in vrijheid zijn wereld, dus ook de voorstelling van de oorzaken, die gedacht worden op hem in te werken 8).

Door een consequent intellectualisme wordt dus het geheel van de ervaring - wereld, eigen lichaam en empirisch ik - gesteld onder een universele denker. Deze is echter niet zelf in deze ervaringen betrokken. De laatsten blijven dus, wat ze reeds waren voor het empirisme; binnen de geconstitueerde wereld bestaan ook slechts causale relaties. In feite is alleen dit veranderd, dat men vóór elke term van de empiristische descriptie „conscience de..." plaatst 9).

Ook deze gedachtengang is echter onverenigbaar met onze meest onmiddellijke belevingen. Heeft het „Cogito" betrekking op een absolute acosmische geest, die zijn wereld in vrijheid constitueert, dan is het onbegrijpelijk, dat wij gebonden zijn aan een lichaam, dat we sociaal bepaald zijn, dat de wereld zich slechts geleidelijk en nooit geheel voor ons opent, dat we aan onszelf niet vanaf het begin gegeven

zijn en onszelf ook nooit volledig zullen kennen. En toch is dit „la condition humaine” 10).

Merleau-Ponty beklemtoont telkens weer de wezenlijke verwantschap, die tussen de twee bestreden denkrichtingen bestaat. Beide gaan uit van eenzelfde dogmatische houding 11). Zij trachten de mens en de wereld te begrijpen, door zich volledig buiten mens en wereld op te stellen. Zij herleiden de ervaring tot een object. Hun aanhangers sluiten de ogen voor zichzelf, als een zich in de wereld bevindend, kennend en zich gedragend subject. Zij komen daardoor tot uitspraken, die aan de aktualiteit van het eigen denken en zich uitspreken geen recht doen, en daardoor ook mens en wereld uiteindelijk misverstaan. Zij verwerpen de onmiddellijke phaenomenen, die behoren tot de grondslag van hun wereld van objecten, en ze trachten tevergeefs met behulp van afgeleide en abstracte elementen (prikkels, kwaliteiten, oordelen, enz.) het mysterieuze subject te reconstrueren. Hun dogma is, dat ze een zijn aanvaarden, dat voltooid, dat „tout fait” is. Zij veronderstellen een zijn, dat volkomen eenzinnig en doorzichtig is. Het is òf een ruimtelijk zijnde, dat volkomen beheerst wordt door causale wetten òf een geest, die volledig bij zichzelf is. Er is bij hen principieel geen plaats voor duisterheid.

Maar deze veronderstelling is in het licht van de phaenomenen niet te handhaven. Ons bestaan is niet volkomen doorzichtig en helder. Er is voor ons een principiële duisterheid, een dubbelzinnigheid, waarvan wij ons niet kunnen bevrijden. Dit leert ons reeds de ervaring van het eigen lichaam. Het is een duister licht, noch geheel te vatten als object, noch als gedachte, noch volledig een eenheid, noch totaal verdeeld, enz. 12). De ambiguïteit is een fundamenteel kenmerk van ons bestaan. Door dit niet in zijn uitgangspunt te verdisconteren weigert het objectieve denken het feitelijke in naam van hetgeen het als mogelijk of klaarblijkelijk denkt 13), het vertrouwt de reflexie meer dan de onmiddellijke ervaring.

Stelt men met Descartes het alternatief tussen het „en soi” en het „pour soi” eenmaal op absolute wijze, dan is deze kloof voortaan onoverbrugbaar, dan is er geen overgang, geen bemiddelaar, geen tussenvorm denkbaar. De keuze voor intellectualisme of empirisme is een absolute keuze, een keuze tussen „sens et non-sens”, tussen verstaan en verklaren, tussen geest en stof, tussen ziel en lichaam, tussen idealisme en empirisme, tussen subject en object, tussen immanent en transcendent, tussen en soi en pour soi, tussen rede en toeval, tussen bewustzijn en natuur 14), tussen bewustzijn van een

toestand en een toestand van het bewustzijn 15), tussen eeuwigheid en momentane tijd 16), tussen motiviteit en passiviteit, tussen vrijheid en gedetermineerdheid.

In een uitermate rijke reeks van analyses toont Merleau-Ponty steeds weer de onhoudbaarheid van dit alternatief en legt hij de dubbelzinnigheid van het menselijk bestaan bloot. Zich o.a. beroepend op gegevens uit de physiologie, de experimentele psychologie, de psychopathologie, de sociologie, enz., laat hij zien, dat er in de mens is: licht naast duisternis, vrijheid naast bepaaldheid, redelijkheid naast toeval, enz. en dat deze op een onontwarbare wijze in elkaar verweven zijn, zodat principieel niemand kan zeggen wat bijv. aan de vrijheid en wat aan de gedetermineerdheid moet worden toegeschreven.

Het gemeenschappelijk vooroordeel van empirisme en intellectualisme stelt Merleau-Ponty dus op een radicale wijze in twijfel. Hij meent, dat „toute une réforme de l'entendement est nécessaire si l'on veut traduire exactement les phénomènes et qu'il faut pour y parvenir remettre en question la pensée objective de la logique et de la philosophie classiques, mettre en suspens les catégories du monde, mettre en doute, au sens cartésien, les prétendues évidences du réalisme, et procéder à une véritable „réduction phénoménologique” 17).

Zich volgens dit program kritisch bezinnend op de gegevens van de moderne wetenschap, deze confronterend met de oorspronkelijke phaenomenen, zoekt Merleau-Ponty naar een nieuw mensbeeld. Hij zoekt een derde weg naast de empiristische en de intellektualistische, die het mogelijk zal maken het dilemma te overstijgen, dat het moderne denken heeft verblind en tot een impasse gevoerd. De derde weg kan alleen gevonden worden door de ongerijmdheid van het objectivistisch standpunt te erkennen en op zoek te gaan naar de bron van zin voor ons. De sleutel levert zijn analyse van de lichamelijke, van wat hij noemt „le corps”.

„Le corps”

Zoals boven reeds bleek, voor Merleau-Ponty ligt het probleem van de taal besloten in het probleem van de zin, die blijkbaar noch vanuit de causale wetmatigheid, noch vanuit de gedachte, het bewustzijn, de geest begrepen kan worden. Waar ligt de eerste bron van zin voor ons?

Wanneer ik waarnemend, sprekend, denkend, handelend zinvolle relaties leg, dan vertrek ik niet vanuit een „nulpunt” van zin. Ik tref

me dan steeds aan als reeds in betrekking staand tot mijn omgeving. Achteraf kan ik allerlei zinvolle relaties „betrappen”, die meespelen in mijn bewuste toewending, die er in zekere zin de basis, de grondslag voor vormen, en waarvan ik toch geen „weet” heb, waarover ik niet beschik.

Reeds voor wij het weten wendt ons lichaam zich tot zijn omgeving, het treedt in relatie. Zich gedragend roept het zin op. Het zich gedragend lichaam en zijn omgeving vloeien ineen tot een eenheid van zin. Er zijn verwachtingen, bedoelingen, mogelijkheden. Waar gegeten wordt is voedsel, waar vluchten is, is gevaar, is een schuilplaats, is mogelijke veiligheid.

„Ons lichaam” noemt Merleau-Ponty het anoniem subjeet, dat „voor wij het weten” ons bestaan tot een wereld realiseert. Het is onze eerste verankering in het zijn. Hierover dienen we tot klaarheid te komen. „Notre but constant est de mettre en évidence la fonction primordiale par laquelle nous faisons exister pour nous, nous assumons l'espace, l'objet ou l'instrument, et de décrire le corps comme le lieu de cette appropriation” 18).

Onder „le corps” verstaat Merleau-Ponty dus niet het lichaam, zoals we het zien of kunnen betasten, of zoals anatomie en physiologie het ons leren kennen 19). Dit lichaam is immers reeds geplaatst in een wereld van objecten, het is secundair, afgeleid, een reeks gebeurtenissen in de derde persoon, het is niet het oorspronkelijk gegevene. Om dit laatste te leren kennen mag ik mij er niet tegenover plaatsen, mag ik er geen distantie van nemen. „Si je devine ce qu'elle peut être, c'est en laissant là le corps objet, *partes extra partes*, et en me reportant au corps dont j'ai l'expérience actuelle, par exemple, à la manière dont ma main circonviert l'objet qu'elle touche en devancant les stimuli et en dessinant elle-même la forme que je vais percevoir” 20). Er is geen andere mogelijkheid het lichaam in deze betekenis te leren kennen, dan het te doorleven, dan mede te voltrekken dat, wat het doet. „Je ne puis comprendre la fonction du corps vivant qu'en l'accomplissant moi-même et dans le mesure où je suis mon corps qui se lève vers le monde” 21). „Je n'ai pas d'autre moyen de connaître le corps humain que de le vivre, c'est-à-dire de reprendre à mon compte le drame qui le traverse et de me confondre avec lui” 22).

In zijn „Phénoménologie de la perception” gaat Merleau-Ponty bij zijn pogingen tot beschrijving van het lichaam dan ook op een indirecte wijze te werk. Hij confronteert ons met een overweldigende hoeveelheid theoretische problemen uit de psychologie, zoals: de fan-

toom-beleving, de hallucinatie, de anosognosie, de ruimtewaar-neming, het binoculaire zien, de constantieverschijnselen, enz., enz. Steeds volgt hij dan zo ver mogelijk de gangbare wetenschappelijke verklaringen, tot deze telkens weer met de verschijnselen zelf in tegen-spraak komen. Als uitweg uit deze verlegenheid wijst de schrijver dan op het phaenomenale lichaam en geeft aan de hand daarvan een op-losing voor het gerezen probleem. Zodoende wint zijn opvatting van het lichaam geleidelijk aan helderheid, zonder dat „le corps” ooit als een object op zich gesteld wordt en zonder dat dit ooit zijn laatste geheim prijs geeft.

Uiteraard kunnen we hem in deze samenvatting op die weg niet volgen. We moeten ons tevreden stellen met een onvermijdelijk gebrekkige weergave van de resultaten van zijn analyses, waarbij we gevaar lopen te vervallen in een opeenstapelen van termen waar de geladenheid en de bezieling uit is verdwenen en waarin „le corps propre” ondanks zichzelf de rol van abstract object krijgt toebedeeld. Om dit laatste zoveel mogelijk te vermijden, zullen we bij enkele van de analyses van Merleau-Ponty aanknopen.

Het leren van bewegingen 23) - bijv. het leren typen of dansen - is niet te verklaren aan de hand van een mechanistisch schema, dat werkt met elementen als prikkel en reactie. Er worden immers geen afzonderlijke prikkels met geïsoleerde bewegingen verbonden. In-tegendeel, een vermogen wordt verworven om in bepaalde situaties met een bepaald type van oplossing te antwoorden. De samenhang tussen de gehelen is hier steeds groter, dan die tussen de samenstel-lende elementen. Het is dus niet mogelijk om uitgaande van de laatsten een verklaring te geven.

Ook een theorie, die uitgaat van een bewustzijn, dat de bewegings-elementen tot een synthese brengt, biedt geen oplossing. Want ook al kunnen we een danspas feilloos beschrijven en al kennen we de plaats van alle letters op het toetsenbord van een schrijfmachine, toch kunnen we daarom nog niet dansen of typen. En omgekeerd kan een geroutineerde typiste of een geoefend danser dikwijls de afzonderlijke bewegingen niet aangeven. Een zich bewust richten op de elementen van de beweging hindert hen zelfs bij de uitvoering ervan. Het is juist het kenmerkende van een gewoonte, dat ze ons ontslaat van een bewuste interpretatie van de afzonderlijke delen 24).

Het is bij het leren dansen, of ons lichaam op een gegeven moment de beweging „door heeft”. Een motorische betekenis wordt begrepen, zonder dat deze gedacht wordt. Het lichaam is onmiddellijk bij het

resultaat, zonder dit expliciet te kennen 24). Voor de klassieke zienswijze is dit een afschuwelijke contradictie. Het gangbare denken over de menselijke beweging wordt hier tot in zijn grond herzien. Het uitvoeren van welke beweging ook kan in wezen niet geïnterpreteerd worden als een mechanisch proces, als het verplaatsen van een fysische massa, het is steeds iets bedoelen.

Blijkbaar zijn de delen van het lichaam op een geheime dynamische wijze in elkaar verweven en aan elkaar present, blijkbaar „weet” dit geïntegreerd geheel van bepaalde bewegingsmogelijkheden, bewegingsruimten, zonder dat deze aan dit lichaam op een objectieve wijze gegeven zijn.

Merleau-Ponty herneemt in dit verband de term „lichaams-schema” 26). Dit is bij hem zeer zeker niet een statische afbeelding of voorstelling van het lichaam, niet een bewustzijn van de delen van het lichaam, ook niet in de vorm van een „Gestalt”, niet een samenvatting van onze ervaringen van ons lichaam. De eerste en meest oorspronkelijke wijze waarop ik mijn lichaam bezit is van geheel andere aard. Ik heb het als een eenheid, die voorafgaat aan de delen 27). Ik bezit het niet als iets, dat een bepaalde plaats heeft in de ruimte en in de tijd, het is integendeel een eerste en onherleidbaar uitgangspunt, het bewoont ruimte en tijd 28). Het is geen „position” maar een „situation”, een eerste verankering ten opzichte van een taak 29). „Mon corps est là où il a quelque chose à faire” 30). Het is een „puissance motrice” 31), een „puissance d'un certain monde” 32), een greep op een wereld. „Le „schéma corporel” est finalement une manière d'exprimer que mon corps est au monde” 33). Zo ontdekken we tussen de objectieve beweging en de voorstelling van een beweging een overgang, of eigenlijk een geheel nieuwe vorm, waarbij een intentie aanwezig is, zonder dat er van denken sprake is; er is een „je peux” zonder een „je pense” 34).

Een zelfde gedachtengang als boven geschetst werd voor het bewegen, kan men volgen voor het waarnemen van „Gestalten”. Ook daar leidt een verklaring met behulp van geïsoleerde prikkels, dus van elementen uit een objectiverend fysisch wereldbeeld, tot een impasse. Ook daar moeten de elementen wijken voor de „style” van het geheel. Van de andere kant is een oplossing, die zich beroept op een bewustzijn, dat de structuren denkt, in strijd met de ervaring. Immers voor onze blik kan zich een schouwspel handhaven, in strijd met het bewust weten. Zo ziet zelfs de astronoom de zon op gaan! Niet ik, maar

mijn blik ziet iets. Er is onder het denkend subject een „génie perceptif” werkzaam in het gezichtsveld „qui sait donner aux choses la réponse juste qu'elles attendent pour exister devant nous” 35). Ook hier stuiten we dus op dezelfde onmiddellijke voorreflexieve greep op de wereld, die onafhankelijk is van elke objectivering, m.a.w. op hetgeen Merleau-Ponty „le corps” noemt.

Als derde probleem kiezen we dat van de slaap 36). Het terugtreden van het bewuste-zijn kan moeilijk via „prikkel” verklaard worden. Tussen prikkel en bewustzijn gaapt immers een onoverbrugbare kloof. Ook kan ik blijkbaar niet bewust en willekeurig in slaap vallen. Ik kan mijn ogen sluiten, een geschikte houding aannemen, de slaap als het ware nabootsen of „oproepen”. Maar dan hebben mijn wil en mijn bewustzijn de grens van hun kunnen bereikt. Tenslotte moet de slaap „over mij komen”. Soms „overmant” de slaap mij zelfs. Het is alsof een anoniem subject de leiding van mij overneemt en de wereld niet meer voor mij doet bestaan. Ik zie niet meer, ik hoor niet meer, en toch hoor ik, wanneer ik gewekt word. De wereld wordt afgewezen, maar juist in zoverre ze wordt afgeweerd, bestaat ze toch voor mij, heeft ze voor mij een zin. Maar de macht, die mij blijkbaar kan afwenden van de wereld, moet mij ook voor haar kunnen openstellen, mij „mettre en situation”. Deze is mijn meest oorspronkelijke bestaan. Het is in de bewoording van Merleau-Ponty: mijn lichaam.

In deze drie voorbeelden zagen we, hoe Merleau-Ponty steeds onder het bewuste leven een onpersoonlijk subject vindt, een „noeud de significations vivantes” 37), een eenheid, die niet tot stand komt in de helderheid van het bewustzijn en die toch bedoelingen, mogelijkheden en verwachtingen kent. Er is dus sprake van een betekenisgeving, maar deze is steeds van praktische aard, ze is nooit alomvattend, ze kan niet verantwoord worden. Dit wil toch weer niet zeggen, dat ze geheel star is, dat ze op geen enkele wijze beïnvloed kan worden. Door het verwerven van motorische en perceptieve gewoonten kunnen steeds nieuwe betekenissen geïntegreerd worden 38).

We vonden een toewending tot en een openheid voor een wereld; een milieu wordt geprojecteerd, zonder dat het gedacht wordt met de doorzichtigheid van een bewustzijn 39). Waarneming en beweging vinden hier in eenheid hun grondslag. Mijn blik en mijn hand „weten”, dat alle werkelijke verplaatsing een sensibel antwoord zal voortbrengen, dat geheel overeenkomt met mijn verwachtingen 40). Maar binnen deze verwachtingen is er ruimte, waardoor iedere

betekenisgeving verder kan openbloeien. Mijn bestaan ontplooit zich zo in een dialektiek van lichaam en wereld. „Mon corps est en prise sur le monde quand ma perception m'offre un spectacle aussi varié et aussi clairement articulé que possible et quand mes intentions motrices en se déployant reçoivent du monde les réponses qu'elles attendent. Ce maximum de netteté dans la perception et dans l'action définit un *sol* perceptif, un fond de ma vie, un milieu général pour la coexistence de mon corps et du monde" 41).

Mijn lichaam realiseert zo mijn bestaan 42), het is mijn algemeen vermogen om alle milieus van de wereld te bewonen. Het is de grondslag, de voorafgaande schets van mijn bestaan als „Ik". Dit persoonlijk bestaan herneemt nl. de „tradition prépersonnelle" 43) in het bewuste zijn. Maar ons lichaam wordt daarbij nooit geheel doorzichtig voor ons. Ook in onze meest reflexieve akten blijft er iets anoniems, iets, dat nog niet verantwoord is. Ik ben nooit geheel aanwezig aan mijzelf, ik vermeng mij steeds met mijn lichaam, dat meer „weet" van de wereld en van mijzelf 44).

Wij ontdekten een geest in boeien, een subject, waarvoor een wereld bestaat, voordat ik er ben en dat mijn plaats markeert in een blinde gebondenheid aan deze wereld, „parti-pris en faveur de l'être" 45). Het is noch ding, noch gedachte 46), maar de dubbelzinnige wijze van bestaan, waarop in de voorgaande paragraaf reeds gezinspeeld werd.

Met „het lichaam" als eerste bron van zin is in principe een derde weg gegeven. De zin van het anonieme gedrag stamt noch uit het denken, noch uit de causale bepaaldheid. Als derde mogelijkheid verschijnt de „gemotiveerde" zin. De „antecedenten" roepen een zin op, maar ontvangen vanuit deze zin hun uiteindelijke betekenis. Aktiviteit en passiviteit, subjekt en objekt zijn er nog ongedeeld.

Het andere en de ander

Voor het probleem van de transcendentie - ons kennen van het andere en van de ander - wordt noch door het empirisme, noch door het intellectualisme een oplossing geboden, die in overeenstemming is met onze meest onmiddellijke ervaring.

Het empirisme stelt het „en soi" absoluut en plaatst het subject in deze wereld van objecten. Het subject als zodanig wordt genegeerd en daarmee het probleem van de transcendentie. Het intellectualisme gaat daarentegen uit van een bewustzijn, dat geheel bij zichzelf is. Hier is dus geen plaats meer voor een ingrijpen „van buiten", voor passiviteit, voor de wereld zoals die in zijn weerstandelijkheid aan ons

verschijnt. „L'idéalisme, en faisant l'extérieur immanent à moi, le réalisme en me soumettant à une action causale, falsifient les rapports de motivations qui existent entre l'extérieur et l'intérieur et rendent ce rapport incompréhensible" 47).

Nu we weten van een „zwijgend ik", dat een uiteenzetting met en een ontwerp van de wereld is, „un être orienté ou polarisé vers ce qu'il n'est pas", een „sujet comme ekstase" 48), nu hebben we een punt van uitgang, van waaruit het probleem van de transcendentie op een nieuwe wijze benaderd kan worden. In het ondoordacht „stil-zwijgend" omgaan met de wereld bezitten we in een tijd-ruimtelijk perspectief in zekere zin de wereld reeds. Zij valt hier samen, is identiek met de mogelijkheden van ons lichaam, met „le corps".

In de waarneming doorbreekt de mens echter deze zwijgende communicatie, hij doorbreekt de eenzinnige gesloten sfeer van het anonieme gedrag. Hij laat een bepaald gebied uit zijn oorspronkelijk perspectief naar voren treden, terwijl de rest zich in duisternis hult. De blik vestigt zich op iets, ik leg mijn oor te luisteren. De mens kan zijn eigen standpunt vergeten in een actieve ontkenning en zich elders verankeren, bij de dingen zijn, vanuit een ander perspectief de wereld op zich nemen; hij kan dit vanuit oneindig veel perspectieven 49). Hij neemt een ander gedrag op zich. Hij doet het andere voor zich bestaan. „Dans la vision, j'appuie mon regard sur un fragment du paysage, il s'anime et se déploie, les autres objets reculent en marge et entrent en sommeil, mais ils ne cessent pas d'être là... Voir, c'est entrer dans un univers d'êtres qui *se montrent*... Regarder un objet, c'est venir l'habiter et de là saisir toutes choses selon la face qu'elle tournent vers lui" 50).

Met dit uit-zichzelf-treden, dit zich-werpen in een wereld, raken we het wezen van de mens. „Le comportement humain s'ouvre à un monde et à un objet... La vie humaine se définit par ce pouvoir qu'elle a de se nier dans la pensée objective... La vie humaine „comprend" non seulement tel milieu défini, mais une infinité de milieux possibles, et elle se comprend elle-même, parce qu'elle est jetée à un monde naturel" 51). In de waarneming vergeet ik dus mijn lichaam, ik depasseer het naar een wereld door een actieve ontkenning. Maar tegelijk is mijn lichaam de noodzakelijke en eerste introductie hiertoe, het model voor alle verdere mogelijkheden van samenhang, een eerste schets, die in het persoonlijke bestaan voortdurend hernomen wordt 52).

De synthese van het object is in feite de oorspronkelijke synthese die mijn lichaam is 53). Ons lichaam vat zich samen, anticipeert een object, richt er zich op met al zijn mogelijkheden en de wereld geeft hierop een antwoord. Lichaam en wereld glijden door deze dialectiek ineen. Ik neem de situatie op mij, ik zeg, wat ze zelf wil zeggen. Mijn waarnemingsakt is dus niet volkomen oorspronkelijk, niet constituerend in de zin van het intellectualisme, maar uitgelokt, gemotiveerd 54).

Ook mijn lichaam kan ik waarnemen. Dit geziene en getaste lichaam is echter niet het eerste, het is slechts mogelijk omdat „een eerste lichaam” mij doet bestaan. Het geobjectiveerde lichaam kan dus niet een basis bieden voor een volledig begrijpen van het oorspronkelijke lichaam, van het bestaan en van de zin.

Evenmin als de eenheid van het lichaam wordt de synthese van het object gerealiseerd in de helderheid van het bewustzijn. Daarom komt het ons voor, alsof deze synthese, buiten ons om, in het object zelf tot stand komt, „c'est pourquoi l'objet perçu s'offre toujours comme transcendant” 55). In de waarneming vergeten wij ons lichaam en vergeten wij de horizon om het object te kunnen kennen. Het lichaam is er aanwezig als de duisterheid van de zaal, die het schouwspel zichtbaar maakt, het is „la zone de non-être *devant laquelle* peuvent apparaître des êtres précis” 56). Maar ondanks deze negatie zijn horizon en lichaam in het object aanwezig. De ervaring meent echter steeds alles aan de objecten te ontfangen. „L'objet, une fois constitué, apparaît comme la raison de toutes les expériences . . .” 57). In feite echter is elk object, als plaatsvervanger van ons lichaam, een knooppunt van oneindig veel relaties, het is een spiegel van al het andere. Maar omdat onze wereld principieel onvoltooid is, omdat we zelf onvoltooid zijn, daarom is ook elk object voor ons voorlopig, het bewaart steeds een geheim. De mogelijkheid blijft steeds, dat ik mijn kijk op de dingen moet herzien. Ervarend breng ik ook voortdurend correcties aan. Mijn greep op de dingen is nooit totaal, steeds is er een horizon, die om een verdere explicatie vraagt. Waarnemend stel ik echter vertrouwen in de wereld. „Percevoir, c'est engager d'un seul coup tout un avenir d'expériences dans un présent qui ne le garantit jamais à la rigueur, c'est croire à un monde” 58).

In de dagelijkse omgang vergeet ik het bedreigd zijn van het object, van de wereld en van mijzelf. „Obsédé par l'être, et oubliant le perspectivisme de mon expérience, je le traite désormais en objet, je le déduis d'un rapport entre objets. Je considère mon corps, qui est mon

point de vue sur le monde, comme l'un des objets de ce monde" 59). Door het stellen van één enkel absoluut object overschrijd ik echter de perspectivische ervaring, ik doe de wereld verstarren en stel één voltooid en eeuwig universum, waar alles reeds bepaald is. Dit is het „être tout fait", waarover in het begin van deze samenvatting gesproken werd, de vooronderstelling van de objectieve wetenschap, van waar geen weg terugvoert naar het perspectivische en wordende bestaan 60).

Geen enkel ding is mij met volle zekerheid gegeven; iedere objectivering kan blijken een illusie te zijn, want ze veronderstelt een explicatie tot in het oneindige, die nooit bereikt wordt. In de ervaring van een waarheid aanvaard ik echter, dat het ontwerp van de wereld, dat tot dan toe beproefd is, zich zal handhaven bij een meer gedetailleerde waarneming; ik stel vertrouwen in de wereld 61). Ik doe dit, omdat iedere correctie plaats heeft binnen de horizon van mijn bestaan, een horizon die niet te ontkennen is, omdat hij mijn toewending tot de wereld is en dus door elke toewending, zelfs door een ontkenning opnieuw geaffirmeerd wordt. Het waargenomene in zijn geheel, met zijn mondiale horizon bedriegt me dus nooit absoluut 62). „Ce n'est que la *connaissance des choses* qui varie . . . Le monde lui-même reste le même monde à travers tout ma vie parce qu'il est justement l'être permanent à l'intérieur duquel j'opère toutes les corrections . . . , et dont l'évidence polarise mon mouvement vers la vérité à travers l'apparence et l'erreur . . . Je suis dès l'origine en communication avec un seul être, un immense individu . . ." 63).

Zo vinden we ook in de transcendentie zekerheid en tegelijk onzekerheid, de dubbelzinnigheid dus, die volgens Merleau-Ponty geheel het menselijk bestaan doortrekt.

Stelde het bestaan van het andere de objectivistische denker voor grote problemen, het kennen van de andere mens als een „pour soi" is voor hem iets volkomen ondenkbaars. „L'existence d'autrui fait difficulté et scandale pour la pensée objective" 64). Merleau-Ponty citeert met het oog hierop een opwerping, die Husserl in dit verband maakte; maar hij merkt tegelijkertijd op, dat de moeilijkheid door de laatste niet werkelijk werd opgelost: „La position d'autrui comme autre moi-même n'est en effet pas possible si c'est la *conscience* qui doit l'effectuer: avoir conscience, c'est constituer, je ne puis donc avoir conscience d'autrui, puisque ce serait le constituer comme constituant, et comme constituant à l'égard de l'acte même par lequel je le

constitue. Cette difficulté de principe, posée comme une borne au début de la cinquième *Méditation Cartésienne*, elle n'est nulle part levée" 65).

De bovengeschetste gedachtengang, die aan de basis van het menselijk bestaan noch een klaar bewustzijn, noch een zuiver stoffelijk zijnde vond, maar een mysterieus subject met een geheel eigen aard, biedt ook hier een uitweg uit de impasse. Dit subject is vanaf het begin samen met een wereld. In de waarneming „werpt" het zich „in" deze wereld. Het waarnemen van een object is dan niet het ding constitueren, maar er komen wonen. Het ding wordt zo voor mij een centrum van perspectieven, van relaties, het wordt een nieuw „lichaam". Dit wil zeggen, dat het voor mij in zekere zin al subject is 66). In de horizon van mijn bestaan zijn alle mogelijke gezichtspunten dus op perspectivische wijze reeds aanwezig 67), en niets verzet er zich tegen, dat ook deze gezichtspunten werkelijk een bestaan dragen, zoals mijn lichaam dat doet. Wanneer de absolute scheiding tussen het „en soi" en het „pour soi" wordt opgeheven door het stellen van „le corps", dan is daarmee tevens de mogelijkheid gegeven voor het bestaan van andere subjecten in mijn wereld 68).

Dit is echter niet alleen een theoretische mogelijkheid. Wanneer ik waarnemend bij het andere ben, dan gebeurt het soms, dat dit andere mij overrompelt, dat dit zelf een initiatief ontplooit, een structuur oproept 69). Het gedrag of de blik van een ander sleept me mee in zijn betekenisgeving. Het ander treedt op als een oorspronkelijk initiatief, het gedraagt zich zoals ik mij gedraag; terwijl ik waarnemend bij hem kom wonen ga ik delen in zijn intentie, in zijn wereld. „Comme si un autre esprit que le mien venait soudain habiter mon corps . . . Je suis happé par un second moi-même hors de moi, je percois autrui . . ." 70). Juist op het niveau van het anonieme bestaan kan dit „phénomène d'accouplement" 71) deze „prolongement miraculeux" van het lichaam 72) plaats vinden. Daar wordt immers niet een zijnde gesteld; het subject is er onmiddellijk bij de wereld. De ander is er geen object voor mij, ik ben geen object voor hem, en de wereld is geen object voor ons, er zijn slechts gedragingen en intenties. „Ce monde peut demeurer indivis entre ma perception et la sienne" 73).

Maar dan is er ook een wederzijds depasseren mogelijk, een samen verwijlen in eenzelfde wereld, waarvan geen der subjecten alleen de auteur is, maar die tot stand komt in een onderlinge wisselwerking, in communicatie 74). Hier bereiken we de sfeer, waarin de taal zijn rol

gaat spelen. Aan de basis ervan ligt het verschijnsel, dat mijn lichaam en dat van de ander één geheel kunnen vormen, kunnen samengaan als één anoniem bestaan 75).

De ander is mij dan echter niet als object gegeven; aan mijzelf als gedrag is de ander als gedrag present 76). Pas door een hernemen van deze eenheid tref ik mijzelf aan, maar eveneens de ander. Ik ontdek mijzelf dan als reeds in communicatie. Dit aantreffen heeft echter steeds plaats door een sluier van anonimiteit. „Je retrouve une pensée plus vieille que moi à l'oeuvre dans mes organes de perception et dont ils ne sont que la trace . . . Je n'ai que la trace d'une conscience qui m'échappe dans son actualité" 77). Maar omdat dit geldt voor de kennis van de ander zowel als van mijzelf, schrijft Merleau-Ponty: „Il n'y a donc pas de privilège de la connaissance de soi et autrui ne m'est pas plus impénétrable que moi-même" 78). Het in volledige helderheid bij zichzelf zijn is voor de mens een fictie. Ik jaag ook mijn eigen zijn na, zonder het ooit volledig te bezitten.

Zodra we echter het anonieme bestaan verlaten, stelt zich ook hier het probleem van het solipsisme. Ik ervaar de ander nl. als een gedrag, maar hij is niet identiek met zijn gedrag. Evenals bij de terugwending op mijzelf vat ik bij de ander slechts een spoor van een bewustzijn, dat mij ontsnapt in zijn actualiteit. „Nos consciences ont beau . . . construire une situation commune dans laquelle elles communiquent, c'est du fond de sa subjectivité que chacun projette ce monde, „unique" " 79). Mijn bestaan is gegeven aan zichzelf als een achtergrond, waartegen alle akten zich aftekenen. Dit zelf is onvervreemdbaar en onoverdraagbaar en leidt tot een solipsisme, dat ook werkelijk beleefd wordt 80). En toch is er onmiskenbaar een onmiddellijke ervaring van de ander. Ik deel onmiddellijk in de droefheid van iemand die ik ontmoet, maar tegelijk blijft het zijn droefheid, waarvan de diepste wortels mij ontgaan. Eenzaamheid en communicatie gaan blijkbaar samen 81). Ook hier vinden we de dubbelzinnigheid van ons bestaan terug. We zijn nooit volledig bij de ander, maar we zijn ook nooit totaal eenzaam. We zijn immers geen absoluut bewustzijn: we zijn gesitueerd in een wereld, die onmiskenbaar óók sociaal is. „Dans sa retraite réflexive, le philosophe ne peut manquer d'entraîner les autres, parce que, dans l'obscurité du monde, il a appris pour toujours à les traiter comme *consortes*" 82).

De transcendentie is steeds het onmiskenbaar aanwezig-zijn van een afwezige 83).

Zin en betekenis

Tegelijk met „le corps” doen „sens” en „signification” hun intrede in de beschouwingen van Merleau-Ponty. Het lichaam is bij hem immers een knooppunt van betekenissen. Dit houdt echter in, dat in de phaenomenologie van Merleau-Ponty niet alleen „le corps propre” maar ook de term „sens” een andere waarde krijgt 84). Deze wijziging kondigde zich in het voorafgaande reeds aan; het is zelfs de uitsluitende bedoeling van het voorgaande, het aanduiden van deze nieuwe opvatting van zin mogelijk te maken. De ideeën van Merleau-Ponty over de taal zijn tenslotte een consequentie en een nadere uitwerking van zijn inzichten in dit opzicht.

Het empirisme ziet elke samenhang als voortkomend uit blindwerkende oorzaken. Ook het kennend subject tracht het op deze wijze te verklaren. Dit betekent, dat alle zin wordt herleid tot de sfeer van de „non-sens”. Voor het empirisme bestaat het probleem van de zin dus eigenlijk niet, hetgeen tot uiting komt in de betrokken theorieën over symbool, taal, waarnemen en denken.

Volgens intellectualistische opvatting komt alle zin en betekenis tot stand in de helderheid van het bewustzijn. Iedere eenheid, iedere band, iedere betrekking wordt in vrijheid geconstitueerd door de geest en is daardoor uiteraard zinvol. Er is dan geen plaats voor natuurlijke tekens, die hun betekenis in zich dragen. Een gewaarwording heeft bijv. geen betekenis. Een waarneming komt tot stand door een oordeel, dat de - op een overigens raadselachtige wijze - door de zinnen aangeboden gegevens in het innerlijk identificeert met iets. Door deze akt van het bewustzijn wordt het zintuiglijk gegeven dus tot een teken en krijgt het van buiten af een betekenis. Het wordt geïnterpreteerd. Tekenen en betekenis zijn hier dus gescheiden, op zich staande entiteiten: ze worden verbonden door een vrije akt van het bewustzijn 85).

Merleau-Ponty acht deze zienswijze onaanvaardbaar, omdat ze zich onherroepelijk verstrikt in het probleem van de transcendentie, omdat ze de duisterheid, het onvrije, de gevarieerdheid van ons ervaren niet verklaart, omdat ze het aspect van „non-sens”, dat er ook in aanwezig is niet begrijpelijk maakt, omdat ze tenslotte voor dit alles zelfs geen ruimte laat 86). De intellectualistische opvatting is een abstractie, die de betekenisgevende akt - „la fonction symbolique” - op zichzelf laat berusten, die haar afsnijdt van haar wortels in het zijn, doordat ze het „en soi” en het „pour soi” volkomen scheidt 87).

Als eerste nog duistere bron van zin hebben we in het voorgaande leren kennen: de extase van het lichaam. Het lichaam gedraagt zich. Ieder gedrag houdt echter reeds een zingeving in. „Déjà la simple présence d'un être vivant transforme le monde physique, fait apparaître ici des „nourritures”, ailleurs une „cachette”, donne aux, „stimuli” un sens qu'ils n'avaient pas . . . Les comportements créent de significations qui sont . . . immanentes au comportement comme tel puisqu'il s'enseigne et se comprend. On ne peut pas faire l'économie de cette puissance irrationnelle qui crée des significations . . .” 88). Door zich te gedragen, scheidt het lichaam als het ware in zichzelf zin af 89); het lichaam is een geheimzinnige bron van betekenissen. We hebben in het voorgaande deze eerste vorm van zingeving reeds aangetroffen in de motoriek en in de zintuiglijkheid 90).

Deze oorspronkelijke zingeving blijft volkomen besloten binnen de concrete situaties; ze is niet van universele aard. Ze gaat vooraf aan alle expliciete symboliseren, voorstellen en denken 91). Ze wordt niet gedacht, ze wordt geleefd, ze komt tot stand en wijzigt zich met het anonieme bestaan tot een wereld. Het is mijn lichaam, dat dit bestaan realiseert, dat in zijn gedrag de betekenis oproept en tegelijk en onafscheidelijk daarvan tot uitdrukking brengt. Het doet dit door „une opération primordiale de signification où l'exprimé n'existe pas à part l'expression et où les signes eux-mêmes induisent au dehors leurs sens. C'est de cette manière que le corps exprime l'existence totale, non qu'il en soit un accompagnement extérieur, mais parce qu'elle se réalise en lui” 92).

Mijn lichaam is dan ook een expressieve ruimte bij uitstek; het drukt op elk ogenblik de modaliteiten van mijn bestaan uit. Voor ik aan mijn handen, voeten, ogen of tong denk, of zelfs heb kunnen denken, hebben ze mijn intenties al gerealiseerd. Ik besta in mijn handen, mijn ogen, mijn vingertoppen, enz. naar gelang mijn toewending tot de wereld dit meebrengt. Zij verwerkelijken op het moment zelf mijn bestaan, drukken de zin er van uit en delen tegelijk in deze zin 93).

De verhouding tussen teken en betekenis is hier dus van een geheel andere aard dan in de klassieke beschouwingwijze. Het teken is niet van buiten aan de betekenis toegevoegd, het duidt niet van buiten af de betekenis aan, zoals bijv. sterren op een kraag een rang aangeven, of zoals een nummer een gevangene aanduidt. De betekenis bewoont hier het teken; het teken wordt er als het ware door beziel. Het teken maakt de betekenis tot werkelijkheid. Zij kunnen niet buiten elkaar en

in geen geval worden ze op willekeurige wijze van buiten bij elkaar gebracht. Het lichaam drukt het bestaan uit door het zelf te realiseren; het teken brengt hier de betekenis voort.

Deze oorspronkelijke zingeving komt tot stand in de anonieme communicatie van mijn lichaam met de wereld. Lichaam en wereld evenals motoriek en zintuiglijkheid zijn er nog in een ongebroken eenheid aanwezig. Elk aspect ontleent er zijn zin aan het geheel en symboliseert dus alle andere aspecten van het totale bestaan. Tegelijk is er een volkomen gebondenheid aan de actuele situatie; van vrijheid in de ware zin is nog geen sprake. Het is deze zingeving, die reeds tot stand komt in het gedrag voor het persoonlijke zijn ontwaakt, die juist het onontbeerlijke punt van uitgang is voor elke zingeving in vrijheid en die er als anonimiteit, als niet-bewust-verantwoorde component steeds in aanwezig zal blijven 94). Met het bestaan is zin gegeven, zin is van meet af aan in ons bestaan en in onze wereld aanwezig, zij wordt er niet achteraf aan toegekend.

Zoals we boven zagen, de mens doorbreekt de veeleenheid van naamloze relaties, de atmosfeer van latente zin. Zijn vrijheid houdt in, dat hij bepaalde aspecten van zijn wereld naar voren kan laten treden. Hij komt wonen bij de dingen, hij neemt hun bestaan op zich. Bestaan betekent echter: zich gedragen en gedragen betekent een zin „af-scheiden” 95). In het waarnemen drukken wij, drukt ons lichaam uit wat de dingen zijn. Het ding is correlaat van mijn lichaam en mijn existentie. Daarom zijn de dingen, zoals ze voor mij bestaan, beladen met anthropologische predicateden. De zin, die tot leven komt in het lichaam, breidt zich uit over heel de waarneembare wereld. Onder-richt door de ervaring van het eigen lichaam, hervindt onze blik in alle andere „objecten” het wonder van de expressie.

Evenals voor ons lichaam geldt dus voor een ding dat elk zintuiglijk aspect alle andere aspecten symboliseert; het is immers een secundaire expressie van een unieke bestaanswijze. Het rinkelen van brekend glas vertegenwoordigt bijvoorbeeld de hardheid en de broosheid, omdat het de bestaanswijze van glas symboliseert 96). Ook de betekenis van de zintuiglijke indrukken wordt dus afgescheiden door de structuur van de ervaren tekens zelf. „Nous comprenons la chose . . . non pas par une opération intellectuelle de subsomption, mais en reprenant à notre compte le mode d'existence que les signes observables esquissent devant nous . . . Le sens d'une chose habite cette chose comme l'âme habite le corps: il n'est pas derrière les apparences” 97). Ook hier

vinden we dus een nieuwe, een innerlijke band tussen het teken en het betekende.

De vrijheid van de mens blijft echter niet beperkt tot het waarnemen. Hij kan de wereld waarin hij verwickeld is de rug toekeren en vele werelden gaan bewonen. Het virtuele, het fictieve en het mogelijke kan hij voor zich doen bestaan 98). Hij kan rond zich projecteren een vrije ruimte, een systeem van betekenissen, dat hem niet bindt, een ruimte van de verbeelding, van het spel, de kunst, het voorstellen, het denken. Het op deze wijze voor zich doen bestaan van dingen en betekenissen is de eigen akt van het bewustzijn. Dit ontwikkelt vrij de gegevens van de zintuiglijkheid ver over hun eigen grenzen 99), het geeft er een radicaal nieuwe zin aan en houdt de resultaten van zijn eigen akten ter beschikking in een „sedimentatie”, zodat een wereld van gedachten ontstaat, die we steeds kunnen hernemen 100). Toch wijzen deze sublimaties steeds terug op de oorspronkelijke zingeving. In het hart van het bewustzijn is de depersonalisatie aanwezig. Ook het bewustzijn is van oorsprong geen „ik denk”, maar een „ik kan” 101). Iedere betekenis en ieder teken gaat dus tenslotte terug op het lichaam, dat op een geheimzinnige en onherleidbare wijze een zin realiseert, die ik niet kies 102).

Zin en betekenis staan in nauwe betrekking tot de eenheid, de structuur, de samenhang in onze wereld. Van welke aard is deze samenhang in het licht van de boven ontwikkelde gedachten over zin? De opvattingen van Merleau-Ponty hierover gaan in de volgende richting: Er bestaan voor mij ontegenzeglijk geordende gehelen. Dit betekent, dat er een zinvolheid is, dat de eenheid niet begrepen kan worden uit blindwerkende oorzaken. Er is een zin maar deze komt - tenminste in de waarneming - niet tot stand in de helderheid van het bewustzijn door een volkomen inzichtelijk denken, door een bewuste akt van interpretatie. De structuren wijzigen zich bijv. eigenmachtig voor mijn ogen. Zowel oorzaak als reden ontvallen ons dus als verklarmogelijkheid voor de structuur van onze wereld. Ook hier rijst weer de vraag, welke dan de derde mogelijkheid is. In het licht van het voorafgaande ligt het antwoord voor de hand: er is in de verschijnselen een geleefde logica, die geen rekenschap geeft aan zichzelf, er is een immanente zin, die voor zichzelf niet duidelijk is 103). Deze geïncarneerde zin is het centrale en het eerste phaenomeen. Teken en betekenis zijn er abstracte en dus secundaire aspecten van 104). De betrekking tussen teken en betekenis is hier niet eenzijdig

gericht, de twee polen veronderstellen elkaar, ze houden elkaar in, ze doen elkaar als zodanig bestaan 105). Op dit primaire niveau bloeien teken en betekenis tegelijk open in onze toewending tot de wereld. Ons lichaam is hiervan het fundament en eerste voorbeeld.

Merleau-Ponty vergelijkt in dit verband het lichaam - deze eenheid van teken en betekenis - graag met een kunstwerk 106). De betekenis van een schilderij of een muziekstuk spreekt slechts tot me, wanneer ik het zie of hoor. De afzonderlijke tonen of lichtvlekken bepalen daarbij niet de zin van het geheel. De zin van het geheel bepaalt ook niet volledig de elementen. Er is hier die typische wederkerige verhouding, waarbij de tekens hun betekenis voortbrengen en tegelijk vanuit deze betekenis hun waarde ontvangen. „Un roman, un poème, un tableau, un morceau de musique sont des individus, c'est à dire des êtres où l'on ne peut distinguer l'expression de l'exprimé, dont le sens n'est accessible que par un contact direct et qui rayonnent leur signification sans quitter leur place temporelle et spatiale. C'est en ce sens que notre corps est comparable à l'oeuvre d'art. Il est un noeud de significations vivantes et non pas la loi d'un certain nombre de termes covariants” 107).

Zo vonden we dus een derde mogelijkheid naast oorzaak en reden. De phaenomenologen duiden deze aan met de term „motief”. De eenheid van onze wereld, de zinvolle samenhang is niet causaal bepaald, is ook niet gedacht, ze is gemotiveerd 108). Merleau-Ponty licht dit o.a. toe aan de hand van het waarnemen van diepte. De schijnbare grootte van een ding is noch oorzaak, noch reden van het zien van diepte, want in beide gevallen wordt reeds een afstand verondersteld. Ons gezichtsveld structureert zich echter spontaan zo, dat afstand en grootte elkaar wederzijds oproepen 109). Het teken krijgt pas zijn waarde als teken, wanneer de betekenis gevat wordt 110). De geziene diepte is niet veroorzaakt, wordt ook niet gedacht, maar is gemotiveerd. Het waarnemingsveld stelt onze blik als het ware voor een opgave; het suggereert ons iets; onze blik geeft een antwoord, hij wil iets zien, hij nadert met in zich als verwachting een „style d'être”, hij voorvoelt een bepaalde orde. Onze blik wil met de dingen zijn; hij streeft naar een evenwicht, naar het meest bepaalde en stabiele, naar een gesloten geheel, zodat de phaenomenen elkaar verklaren, elkaar motiveren, elkaar gaan symboliseren 111). Met het stellen van een betekenis is opeens ook het teken met zijn betekenende kracht aanwezig. Zo gaat in ons waarnemen activiteit en passiviteit, percep-

tiviteit en constitueren samen. Wij ontwerpen een wereld, die uitgelokt wordt. Onze wereld is gemotiveerd. Wij doen de tekens spreken. Wij geven er een betekenis aan, maar deze wordt ons tevens gesuggereerd. Wij zeggen wat de tekens zelf willen zeggen. „Le motif est un antécédent qui n'agit que par son sens, et même il faut ajouter que c'est la décision qui affirme ce sens comme valable et qui lui donne sa force et son efficacité. Motif et décision sont deux éléments d'une situation: le premier est la situation comme fait, le second la situation assumée" 112).

In de transcendentie ontmoeten wij de wereld als één groot subject, dat binnen zijn horizon alle betekenissen omsluit en waarin elke betekenis gemotiveerd wordt door alle andere, waarin dus ook elk facet alle andere symboliseert. Deze aanwezigheid van de wereld ontdekken we echter in het diepste van ons zelf. We moeten lichamelijk bij de dingen zijn om ze te begrijpen. De dingen gaan niet voor ons bestaan door een of andere synthetiserende akt van ons bewustzijn, die de zintuiglijke gegevens samenvoegt. Vanuit de oorspronkelijke extase die mijn lichaam is, ontplooit zich de wereld in een voortdurende dialectiek. Deze wereld is onuitputtelijk, alleen al omdat ik een toekomst heb. Ik overschrijd voortdurend mijn horizon, om mij in een nieuwe gevangens te vinden. Daarom is ieder ontwerp voorlopig. En omdat ieder object een knooppunt van relaties met alle andere is, daarom is ook elk object en is ook iedere zingeving voorlopig, voor meerdere interpretaties vatbaar. Onze zingeving is ambivalent en is gedoemd dit te blijven 113).

Het gangbare denken over de taal en de kritiek van Merleau-Ponty

Zichzelf getrouw begint Merleau-Ponty een uiteenzetting over de taal met een kritiek op de objectivistische taalpsychologie. Voor deze theorieën bestaat niet het mysterie van een subject dat spreekt. Beschikken over taal is voor hen allereerst het hebben van „woord-beelden" als sporen van vroegere gehoorde of gesproken woorden. Taal is voor hen een stroom van woorden, een reeks gebeurtenissen in de derde persoon, waaraan al of niet een betekenis is verbonden 114).

Empiristische theorieën staarden zich blind op het fysisch gebeuren in het centraal zenuwstelsel en trachtten van daaruit de taal haar geheimen te ontlokken. Taalgedrag werd teruggebracht tot een gebeuren dat verloopt volgens causale wetmatigheden, tot iets dat zich in eerste instantie blind en zonder zin voltrekt. Zij kozen hun startpunt in „associaties", „verbindingen", „reflexen", „krachtenvelden", enz.

Mede naar aanleiding van onderzoeken betreffende de afasie, ontstonden meer intellectualistisch georiënteerde theorieën. Deze onderscheidden naast een automatische, mechanistisch opgevatte taal een intentionele taal, die de eerste conditioneerde. Deze intentionele taal werd geplaatst in de sfeer van de intelligentie en de gedachte (115). Het woord is dan een teken, dat uitwendig wordt toegevoegd aan een gedachte, die op zich bestaat in de innerlijkheid. Het woord zelf is slechts een leeg omhulsel, dat niets bijdraagt tot de zin van het gesprokene. Evenmin als bij de empiristische opvattingen heeft hier het woord een eigen betekenis; ook hier wordt het tenslotte opgeroepen volgens de wetten van het nervale mechanisme of van de associatie (116).

In zijn oudere teksten gaan ook de gedachten van Husserl een intellectualistische richting uit. Wanneer hij in zijn „Logische Untersuchungen” het ideaal stelt van een universele grammatica, die de voor iedere taal onontbeerlijke vormen van betekenisgeving zou vastleggen, dan veronderstelt ook dit dat iedere taal een systeem is van tekens, die door een souverain bewustzijn verbonden zijn met een betekenis. „Ainsi posé comme un objet devant la pensée, le langage ne saurait à son égard jouer d'autre rôle que celui d'accompagnement, substitut, aidemémoire ou moyen secondaire de communication” (117).

Hoewel de empiristische en de intellectualistische taalopvatting dus antithetisch tegenover elkaar staan, geldt voor beide, dat het woord zelf niets bijdraagt tot de betekenis. „On dépasse donc aussi bien l'intellectualisme que l'empirisme par cette simple remarque que *le mot a un sens*” (118).

Dat Merleau-Ponty tegen de boven aangeduide taalpsychologische theorieën principiële bezwaren heeft, is na hetgeen reeds over empirisme en intellectualisme, over zin, betekenis en expressie gezegd werd, zonder meer duidelijk. Zijn zienswijze m.b.t. de taal beschouwt hij zelfs min of meer als de kroongetuige voor zijn opvattingen: „En cherchant à décrire le phénomène de la parole et l'acte exprès de signification, nous aurons chance de dépasser définitivement la dichotomie classique du sujet et de l'objet” (119).

Om zijn ideeën in dit opzicht uiteen te zetten en te ondersteunen, beroept Merleau-Ponty zich op gegevens uit de afasieleer, uit de taalwetenschap en uit de onmiddellijke ervaring van de taal. Zijn opmerkingen naar aanleiding van de verschijnselen bij aphatici

worden hieronder afzonderlijk besproken. Met betrekking tot de taalwetenschap merkt hij op, dat daar reeds langer het besef is doorgebroken, dat men taal niet louter als „chose” kan behandelen en niet kan volstaan met het zoeken naar objectieve wetmatigheden, die de taalverschijnselen volledig zouden verklaren 120). Hij herneemt hier de gedachte van De Saussure, die weer aandacht vroeg voor het sprekend subject en voor de totaliteit van iedere taal, met zijn eigen innerlijke zinvolle betrekkingen. Hij wijst ook op de fonologie, die aandacht vroeg voor het funktionieren van de taalklanken, niet als op zich staande fysieke verschijnselen, maar als opposities binnen een totaliteit van klank met betekenis-onderscheidend vermogen.

Rechtstreeks op de verschijningswijze van de taal baseert Merleau-Ponty tenslotte de volgende opwerpingen tegen de objectivistische opvattingen:

Wanneer men spreekt, luistert of leest, dan is er geen sprake van een „vertalen” van gedachten in woorden of omgekeerd; er zijn slechts woorden en de gedachten zijn in die woorden; ze zijn de woorden zelf. De gedachten worden niet afzonderlijk en uitdrukkelijk gesteld en nog minder is waar, dat de spreker zich de woorden voorstelt. „L'orateur ne pense pas avant de parler, ni même l'auditeur ne concoit pas à propos des signes. La „pensée” de l'orateur est vide pendant qu'il parle, et, quand on lit un texte devant nous, si l'expression est réussie, nous n'avons pas une pensée en marge du texte lui-même, les mots occupent tout notre esprit, ils viennent combler exactement notre attente et nous éprouvons la nécessité du discours, mais nous ne serions pas capables de le prévoir et nous sommes possédés par lui . . . Le sens était présent partout, mais nulle part posé pour lui-même. Si le sujet parlant ne pense pas le sens de ce qu'il dit, pas davantage il ne se représente les mots qu'il emploie” 121).

Wanneer de gedachte geheel onafhankelijk is van zijn expressie, waarom zou een bekende of iets bekend ons dan onbepaald toeschijnen, zolang we ons de naam niet herinneren? Het noemen van de naam is tegelijk een herkenning; het is niet het rangschikken van iets bekend onder een begrip. „Le nom est l'essence de l'objet et réside en lui au même titre que sa couleur et que sa forme” 122).

Wanneer het woord de gedachte veronderstelt en er van buiten aan wordt toegevoegd, waarom tendeert de gedachte dan steeds naar de expressie als naar zijn voltooiing? Wie spreekt ervaart niet een gedachte en daarnaast een reeks van woorden. Zolang de woorden niet gevonden zijn, wordt ook de gedachte als onaf ervaren. Waarom

heeft het denkend subject zich zijn gedachten pas werkelijk eigen gemaakt, wanneer hij ze geformuleerd heeft? De gedachte, die niet in woorden is uitgedrukt, vervluchtigt, bestaat niet voor zichzelf 123).

Het verstaan van gesproken of geschreven taal wordt ook niet ervaren als het oplossen van een puzzle, als het dekoderen van een nieuwe combinatie van definitief vastliggende tekens, waarbij bekende, door de woorden aangeduide gedachte-elementen worden gecombineerd tot een bepaald patroon. Was zo de taal, dan zou er slechts een in principe eindig aantal combinaties van tekens zijn, dus een eindig aantal via de taal overdraagbare gedachten. De taal vertoont deze geslotenheid niet, ze leert ons wel degelijk iets nieuws. Dit blijkt bijv. hieruit, dat bij ieder werkelijk begrijpen de betekenis van de woorden zich wijzigt. In het geheel van de tekst breekt plotseling een licht door, dat aan ieder element een nieuwe waarde geeft. De betekenis van de elementen is ons pas duidelijk, wanneer we het geheel begrepen hebben 124). Deze betekenis kan een tot dan ongekende zijn. Teksten van Merleau-Ponty demonstreren dit wel zeer duidelijk!

De Waelhens 125) beklemtoont in dit verband nog sterk het volgende argument: Onze taal is geladen met een veelheid van betekenissen en nuances van betekenissen, die we slechts in de onmiddellijke omgang ermee kunnen vatten. Bij een vertaling gaan deze voor een deel verloren, ook wanneer het slechts om een enkel woord gaat. Hoe zou dit mogelijk zijn, wanneer een woord slechts toegevoegd is aan een idee, wanneer we in dit opzicht niet rechtstreeks op de woorden zelf af kunnen gaan, wanneer de woorden niet zelf hun betekenis dragen.

Bij het vertalen van een tekst wordt niet een op zich gestelde gedachte, uitgedrukt in een van deze gedachte onafhankelijk systeem van tekens, opnieuw uitgedrukt in een ander eveneens neutraal systeem van tekens. Vertalen is steeds herscheppen. Door belangrijke vertalingen verandert de taal waarin vertaald wordt.

Wanneer de band tussen woord en gedachte een zuiver uitwendige zou zijn, dan wordt de wijze waarop een kind de taal verwerft moeilijk te begrijpen. Elke afspraak veronderstelt reeds spraak. Het kinderlijk vragen naar de naam van de dingen is meer dan het vragen naar een etiket. De magie tracht ook invloed uit te oefenen op de dingen, door hun naam te noemen. De naam wordt blijkbaar ervaren als iets „van het ding” 126).

Onze onmiddellijke ervaring van de taal is moeilijk te verenigen

met de uitspraak dat het woord zelf geen zin heeft. Teken en betekenis zijn blijkbaar „innig” verbonden. We gaan in het taalgedrag rechtstreeks af op de woorden zelf. De woorden zijn niet gekoppeld aan een betekenis, die er in wezen onafhankelijk van is. De woorden hebben zelf een zin, ze hebben een eigen betekenis. Teken en betekenis vormen hier een onverbreekelijke eenheid. Dit komt echter overeen met hetgeen boven reeds gezegd werd over teken en betekenis in de meest oorspronkelijke zin 127).

De bijdrage van Merleau-Ponty tot de leer over de afasie

Bij de aphasicus is de taal op een bijzondere wijze gestoord. De stoornis raakt de taal nl. niet perifeer maar op een centrale wijze. De geestelijke achtergrond van de taal is onmiskenbaar mede aangetast. Hier staat tegenover, dat het lijden een volkomen duidelijk aanwijsbare oorzaak heeft in de materiële sfeer: een letsel in de schors van de grote hersenen.

Het probleem van de verhouding tussen geest en stof stelt zich hier dus wel op een zeer pregnante wijze. Hoe kan een stoffelijk gebeuren vat hebben op, een aangrijpingspunt vinden in de gedachte, in het bewustzijn. Nu is de vraag naar de verhouding tussen geest en stof, tussen „sens et non-sens” het probleem waarmee Merleau-Ponty voortdurend worstelt en waarvoor hij een geheel nieuwe oplossing voorstelt. Geen wonder, dat de afasie en verwante stoornissen bij hem herhaaldelijk aan de orde komen.

Zijn onderscheid tussen intellectualistische en empiristische richtingen in de taalpsychologie is op de theorieën over de afasie ongetwijfeld van toepassing. Aan de empiristische opvattingen, die het probleem geheel trachten te verklaren aan de hand van mechanistische schemata van hersencentra en zenuwbanen, besteedt Merleau-Ponty nauwelijks aandacht. In een veel breder verband heeft hij immers het onbevredigende van dergelijke oplossingen reeds aange-toond. Een theorie, die werkt met sporen in de hersenen en met „woordbeelden” is ook alleen daarom al onhoudbaar, omdat de ervaring leert, dat de aphasicus niet op de eerste plaats een bepaalde voorraad woorden verloren heeft, maar dat een bepaalde wijze van woordgebruik bij hem is weggevallen. Betreft de verbale uiting een situatie, waarin de patiënt onmiddellijk betrokken is, dan kan ze dikwijls vrijwel ongestoord tot stand komen, terwijl hem bij een poging tot een meer vrij en gedistantieerd taalgebruik dezelfde woorden totaal ontschieten. Niet de woorden, maar de houding van

waaruit gesproken wordt, blijkt beslissend te zijn 128).

Toen men hiervoor oog kreeg, ging men de oorsprong van de aphasiëën zoeken in een gestoord zijn van het denken. Men zag dit laatste nl. als de basis van de gedistantieerde benoeming. De taalstoornis zou dan dus een symptoom zijn van een meer omvattend lijden. Inderdaad is bij aphatici niet alleen de taal, maar ook de intelligentie meer in het algemeen aangetast. Men constateerde met name, dat zij niet meer in staat zijn bepaalde zintuiglijke gegevens onder een categorie te rangschikken. Het niet meer kunnen benoemen van de dingen zou hiervan dan een gevolg zijn, omdat dit ook het brengen onder een algemeen begrip veronderstelt. Volgens deze intellectualistische opvattingen is de oorzaak van taalstoornis dus niet het verloren gaan van „woordbeelden”, maar het gestoord zijn van het denken. Niet alleen in de taal, maar ook in de typisch menselijke aspecten van de waarneming en van de motoriek moet dit dan tot uiting komen. Bij een nauwkeurig onderzoek van de patiënt blijkt dit ook steeds het geval te zijn. Zoals Gelb en Goldstein het eens uitdrukten: de lijdens vervallen van een categoriaal tot een concreet gedrag. Hiermee is de afasie-theorie echter een ander uiterste genaderd. De taal wordt niet meer gezien als een causaal-mechanisch gebeuren op zich, maar als een stoffelijk gebeuren, dat geconditioneerd wordt door het denken 129).

Zoals in het voorgaande al herhaaldelijk gebleken is: deze overgang van these naar antithese lost de moeilijkheden niet op. Ook de intellectualistische theorie voert, wanneer ze consequent wordt doorgeacht, onvermijdelijk tot tegenstrijdigheden.

Hoe is te begrijpen, - vanuit haar standpunt - dat bij aphatici dikwijls de „niet gedistantieerde” taaluiting niet gestoord is? De patiënt is voor haar of een bewustzijn dat denkt en dus spreekt, of hij is een ding, werkt als een automaat en spreekt dus feitelijk totaal niet. Daartussen is er niets. Tussen het bewustzijn en de fysiologische machine is zelfs geen verband denkbaar. Evenals de empiristische opvatting leidt de intellectualistische tot een absolutisme. De een duldt de ander niet naast zich. Of alles geschiedt mechanisch, of alles is bewust. Het onderscheid tussen gedistantieerd en niet-gedistantieerd taalgebruik, evenals dat tussen een categoriaal en een concreet gedrag is daarmee zinloos geworden. Deze onderscheiding, die wel degelijk op een reëel verschil in gedrag berust, vraagt dus om een andere verklaring, dan die tot nog toe beproefd werden 130).

Een bewustzijn, dat zuiver bij zichzelf is, is iets absoluuts. Het is, of het is niet. Hier zijn geen gradaties of variaties denkbaar. Maar binnen de afasie is er een grote mate van gradatie en verscheidenheid. Soms is de gesproken taal meer aangetast, soms de schrijftaal; in het ene geval overwegen de sensorische stoornissen in het andere de motorische. Zelfs bijv. binnen de motorische stoornis van de spraak komen nog allerlei varianten voor waarbij in het ene geval het vinden van de woorden en in het andere het vormen van zinnen bemoeilijkt is. Hoe zijn deze variaties te begrijpen, wanneer de grondstoornis in het denken is gelegen? Als het denken gestoord is, dan moeten spreken, schrijven, lezen en verstaan allen hiervan op gelijke wijze de gevolgen ondervinden. Het bestaan van de zozeer uiteenlopende karakteristieke ziektebeelden is volgens de intellectualistische theorie niet denkbaar. „L'analyse du sens de la maladie, si elle aboutit à une fonction symbolique, identifie toutes les maladies, ramène à l'unité les aphasies, les apraxies et les agnosies et n'a même peut-être aucun moyen de les distinguer de la schizophrénie" 131).

Geen wonder, merkt Merleau-Ponty op, dat medici en psychologen niet ingegaan zijn op de uitnodiging van het intellectualisme en bij gebrek aan beter vasthouden aan causale verklaringen, die tenminste rekening houden met het eigene van ieder ziektegeval en die tenminste nog de illusie van een effectieve kennis geven. Even verder spitst hij het probleem toe met de volgende woorden: „Après tout, le trouble de Schn. 132) n'est pas métaphysique d'abord, c'est un éclat d'obus qui l'a blessé dans la région occipitale; les déficiences visuelles sont massives; il serait absurde . . . , d'expliquer toutes les autres par celles-là comme par leur cause, mais non moins absurde de penser que l'éclat d'obus s'est rencontré avec la conscience symbolique" 133).

Sinds Pierre Marie, die de intellectualistische opvatting inluidde, vinden we een tendens in die richting bij onderzoekers als Head, Van Woerkom, Bouman, Grünbaum en Goldstein. Zij herleidde de afasie tot een stoornis van de „Darstellungsfunktion" van het „categoriale gedrag", van de „fonction symbolique" 134). Merleau-Ponty rangschikt deze onderzoekers echter slechts met zeer veel voorbehoud onder de „intellectualisten". Hoewel zij nooit de „derde weg" tussen „sens et non-sens" duidelijk hebben gezien, ziet hij in hen toch degenen, die voorvoeld hebben, dat in die richting een oplossing gevonden zou worden, en die deze mede hebben voorbereid 135). „En réalité, ce n'est pas vers un nouvel intellectualisme que la théorie

s'achemine. Que les auteurs le sachent ou non, ils cherchent à formuler ce que nous appellerons une théorie existentielle de l'aphasie" 136).

Na het voorafgaande zal duidelijk zijn, dat hier onder een existentiële theorie van de aphasie een opvatting verstaan moet worden, die de gedachte en de objectieve taal ziet als twee aspecten van een en dezelfde fundamentele activiteit, waardoor de mens zich richt (se projette) op een „wereld”. Merleau-Ponty illustreert dit aan de hand van het volgende voorbeeld:

Bij een amnestische aphasie voor kleurnamen toont men door proefjes, waarbij gekleurde draadjes of strengtjes wol gesorteerd moeten worden, aan, dat de aphaticus het vermogen verloren heeft om de kleuren onder een categorie te rangschikken en men herleidt de taalstoornis tot deze oorzaak. Maar wanneer men nauwkeuriger toeziet (Merleau-Ponty beroept zich hier op de beschrijvingen, die Gelb en Goldstein gaven van het gedrag bij de sorteerproeven), dan blijkt het categoriaal gedrag, voordat het gedachte of kennis is, een bepaalde wijze te zijn om zich tot de wereld te verhouden, met andere woorden het is een bepaalde configuratie of stylering van de ervaring. Bij de normale mens structureert zich bij deze proeven de waarneming van een verzameling gekleurde draadjes volgens de gegeven opdracht. Alle rode draadjes vormen bijvoorbeeld een geheel tegen de achtergrond van de rest, wanneer gevraagd wordt de rode draadjes er uit te zoeken. Dit gebeurt bij de aphaticus niet. Ieder draadje blijft min of meer op zich bestaan in het waarnemingsveld. Dit veld mist de beweeglijkheid om zich te structureren volgens een bepaald principe, er heerst een zekere traagheid, een stroperige taaiheid, een kleverigheid, die de structurering bemoeilijkt. We kunnen iets dergelijks bij onszelf ervaren, wanneer we ons volkomen passief houden, wanneer iets ons verveelt of wanneer we vermoeid zijn. Wat we zien of horen wordt dan instabiel, een strijd tussen allerlei mogelijke structureringen treedt op, we „houden de draad niet vast”. Niet het bewust rangschikken van de kleuren onder een categorie is dus gestoord bij de aphaticus, maar het waarnemen zelf, de wijze waarop de verzameling draadjes ervaren wordt (137). De stoornis ligt niet in de sfeer van het denken, maar in die van het anonieme subject, dat zich richt tot een wereld, dus in hetgeen Merleau-Ponty „le corps” noemt, dat wat noch onder „res extensa”, noch onder „res cogitans” te rangschikken was. De spontaneïteit in de toewending tot de sensibele wereld is ingeperkt. Hierop is zowel het „categoriaal gedrag”, het

denken als de taal gefundeerd. Men kan het denken niet tot de taal en de taal niet tot het denken herleiden; hetzelfde geldt voor hun stoornissen 138). Zo is te begrijpen, dat juist aphatici soms nog sorteren kunnen door zich vast te klampen aan de namen van de kleuren, of dat ze de naam van een kleur kunnen noemen op grond van een redenering. Dan berust de taal wel op het denken of omgekeerd. Maar dit zijn juist pathologische surrogaten voor de normale verhoudingen. In normale omstandigheden draagt het gesproken, het gelezen, het gehoorde woord zijn zin in zichzelf, zonder tussenkomst van het denken. Bij de aphaticus is het woord leeg geworden, zoals het voor ons leeg en absurd wordt, wanneer we het te dikwijls herhalen. Het zegt hem niets meer, juist omdat zijn toewending tot de sensibele wereld veranderd is 139). Zoals hij de kleuren anders ziet, zo hoort en ziet hij de woorden anders.

Zo is „het woord” dus noch een zuivere werking van het verstand, noch een zuiver motorisch verschijnsel. Het is volledig en het een en het ander, het is geworteld in „le corps” in de onmiddellijke en onherleidbare toewending van de mens tot een wereld. Dit maakt begrijpelijk, dat de taal wezenlijk gestoord kan zijn op grond van een primair als anatomisch op te vatten lijden, dit maakt ook begrijpelijk, dat de taal op veel wijzen gestoord kan zijn. Het „bewustzijn” van de intellectualisten is één en kan dus de variaties in de aphatische stoornissen niet verklaren. Het lichaam als anoniem subjeet kent echter allerlei sensorische en motorische velden, die min of meer elk op zich kwetsbaar zijn. Via deze velden kan de taal op vele wijzen gestoord zijn.

Binnen een bepaalde taalakt zijn er blijkbaar meerdere niveaus van zingeving, vanaf de auditieve, visuele of motorische opvatting van het woord tot aan de begripsmatige 140). Toch drukt iedere verbale expressie slechts één bepaalde zin uit, die we bedoelen als we spreken en die we begrijpen wanneer we verstaan of lezen. Alle andere niveaus van betekenisgeving zijn hieraan onderworpen en hiervan doortrokken. Deze laatste, uiteindelijke zingeving - „une fonction, la même à tous les niveaux, qui soit à l'oeuvre aussi bien dans les préparations cachées de la parole que dans les phénomènes articulatoires, qui porte tout l'edifice du langage, et qui cependant se stable en processus relativement autonomes” 141) - maakt de taal pas tot taal. Om het wezen hiervan te achterhalen analyseert Merleau-Ponty een geval van afasie van wat uitzonderlijke aard, een geval nl. waarbij zowel de intelligentie als de motoriek praktisch ongestoord

zijn gebleven en waarbij het „leven” van de taal toch is veranderd 142). Omdat de lagere niveaus van zingeving hier niet aangetast zijn, biedt het een uitgezochte gelegenheid om de laatste en meest wezenlijke vorm van zingeving, die het hart van de taalakt vormt, bloot te leggen. Merleau-Ponty koos hiertoe het geval Schneider, dat in de literatuur zeer uitvoerig is beschreven. Schneider werd door een granaatscherf in het achterhoofd getroffen. De meest opvallende afwijking die hiervan het gevolg was, was een optische agnosie. Daarnaast deden zich ook andere verschijnselen voor, o.a. van aphatische aard. Merkwaardig was, dat de „intelligentie” niet geleden had.

Het denken - in de zin van de intellectualisten - is bij Schneider niet gestoord. Hij kan bijv. het zintuiglijk gegeven wel onder een categorie rangschikken. Van velerlei redeneringen maakt hij zelfs een ongewoon veelvuldig gebruik om bepaalde tekorten op andere gebieden te compenseren. Zo kent hij de houding van zijn lichaam niet onmiddellijk, maar besluit er toe na een reeks bewegingen 143). Een eenvoudige analogie, die ieder normaal mens onmiddellijk begrijpt, moet hij eerst beredeneren en uitdrukkelijk onder woorden brengen, voor ze tot hem spreekt 144). Het logische denken blijkt hier dus het pathologische te zijn!

Ook vocabulaire en zinsbouw zijn bij Schneider intact. Toch maakt de patiënt van de mogelijkheden die deze hem bieden niet het gebruik, dat de normale mens er van maakt 145). Zijn taalgebruik vertoont nl. de volgende bijzonderheden: De patiënt spreekt praktisch alleen, wanneer men hem iets vraagt. Zegt hij uit zichzelf iets, dan zijn het steeds dezelfde stereotype opmerkingen. Nooit duidt hij daarbij op situaties, die slechts mogelijk zijn. Een ongerijmdheid heeft voor hem geen enkele zin. Hij kan slechts spreken, wanneer hij de zinnen voorbereidt. Hetgeen hij zegt, is echter volstrekt niet verward, de woorden worden gebruikt overeenkomstig hun betekenis, het gesprokene is ook zinvol in de actuele situatie. De betekenis is echter als het ware verstard. Nooit is er een spoor van verbazing, nooit rijst er een vraag, nooit wordt er geïmproviseerd, nooit heeft Schneider uit zichzelf de behoefte om te praten 146).

Wat is van dit alles de grondtrek? In het gebruik, dat Schneider van de taal maakt, is er geen plaats voor iets nieuws, er is geen produktiviteit, er is expressie, maar geen creatieve expressie, er klinkt geen openheid in door naar iets anders, naar iets dat nog niet gezegd is. Schneider is gevangen in de onmiddellijk gegeven situatie. Alleen het

actuele bestaat voor hem en niet het mogelijke. De typisch menselijke functie die in vrijheid een wereld van betekenissen rond zich projecteert 147) blijft in gebreke. Slechts het onmiddellijk gegevene is voor hem aanwezig. Daarom kent hij de gedachten van de ander ook niet rechtstreeks door de woorden heen, maar moet hij deze moeizaam ontcijferen. Hij kan zich in situaties en woorden niet inleven; hij kan ze niet hernemen, maar slechts methodisch interpreteren. Vandaar de starheid, de ernst, het ontbreken van speelsheid en menselijke oorspronkelijkheid.

De wezenlijke voorwaarde voor het normale taalgebruik is blijkbaar een openheid van het bestaan, een mogelijkheid tot verbazing, tot verwondering, tot produktiviteit en creativiteit. Deze openheid schept de behoefte om datgene te zeggen wat tevoren nog niet gezegd werd. Dit is het hart van de taal, van waaruit ze zich voortdurend vernieuwt. Bij Schneider was de taal als instrument niet aangetast, maar zijn communicatiemogelijkheid met de wereld was tengevolge van het hersenletsel zo ernstig geschonden, dat voor vrijheid en openheid en dus voor het oorspronkelijke woord geen ruimte meer bestond. Op dit „parole authentique” zullen we in hetgeen volgt nog nader moeten ingaan.

Merleau-Ponty stelt zich niet ten doel een afgeronde theorie over de aphatische stoornissen te ontwikkelen. Hij roert de afasie-problematiek slechts aan, voor zover dit nodig is om zijn ideeën over de bestaanswijze van de mens uiteen te zetten. Intussen toont hij echter aan, dat de principiële moeilijkheden, waarvoor de theorie zich bij de afasie gesteld zag, verdwijnen, wanneer men het menselijk lichaam aanvaardt als een anoniem subject, dat noch zuivere stof noch zuivere geest is. Een uitgewerkte verklaring voor de vele vormen waarin de aphatische stoornissen zich voordoen, geeft Merleau-Ponty niet. Wel doet hij daartoe een uitgangspunt aan de hand. Een nadere uitwerking vereist dat men de verschillende niveaus van zingeving in de taal 148) analyseert en hun samenhang met de diverse sensorische en motorische velden tracht vast te stellen. Een hersenletsel houdt blijkbaar in: een gewijzigde communicatie met de wereld, een structurering van het bestaan op een lager niveau. Iedere patiënt vertegenwoordigt daardoor een andere bestaanswijze 149). Vanuit deze bestaanswijze zullen ook de diverse taalstoornissen begrijpelijk gemaakt kunnen worden.

Expressie - gebaar - woord

Het gangbaar denken over de taal voert blijkbaar tot een impasse. Merleau-Ponty toont dit aan door zich te beroepen op de onmiddellijke ervaring van de taal en op tendensen in de taalwetenschap en in de aphasieler. Een derde weg moet gevonden worden, een weg, die door meerdere onderzoekers reeds werd voorvoeld en aangeduid, maar nog niet werd begaan. Kenmerkend voor de derde weg zal zijn, dat de eis van de aan alles voorafgaande keus tussen het zinvolle en het zinloze vervalst. Pas dan zal zonder innerlijke tegenspraak gezegd kunnen worden: het waarneembare woord zelf heeft zin.

De betrokken tegenstelling werd echter reeds overwonnen, toen we ons realiseerden, dat ons lichaam als anoniem subject verward is in een wereld. Het gedraagt zich, waardoor het voortdurend zin oproept en transformeert. Deze oorspronkelijke zingeving heeft geen weet van zichzelf en gaat volledig op in de dialectiek van de concrete situatie. De mens doorbreekt deze gebondenheid echter 150). Hij kan zich afwenden van zijn actuele gezichtspunt en zich in vrijheid richten op elk aspect van datgene, waarop hij bij zijn gedragingen stuit. Zijn lichaam neemt in zekere zin de bestaanswijze ervan op zich. De mens irrealiseert als het ware zichzelf, en kan in zekere zin alles worden. Het andere en de ander, en ook hijzelf, gaan voor hem bestaan. Waarheid komt binnen zijn gezichtskring. Vele werelden, ook fictieve, kunnen door hem bewoond worden. Wetenschap, kunst en ethiek gaan in zijn leven een rol spelen. Het betekent ook, dat de taal zijn intrede doet. De taal moet blijkbaar begrepen worden vanuit de menselijke bestaanswijze. Op welke wijze dit mogelijk is, zal echter nog nader tot klaarheid gebracht moeten worden.

In het voorgaande 151) kwam reeds naar voren, dat we in onze omgang met de wereld iets anders aan kunnen treffen dat een eigen initiatief ontplooit, zoals wijzelf, dat we dus de andere mens kunnen aantreffen. Wij kunnen zijn wereld betreden, ook de wereld, die hij in vrijheid ontwerpt. Hij drukt zijn intenties, zijn wereld dus uit. Hij doet dit noodzakelijk, immers door ieder gedrag wordt een zin tegelijk opgeroepen en uitgedrukt. Met het gedrag is de expressie aanwezig. Aan de expressie gaat niet een gedachte vooraf.

Ter illustratie van zijn stelling, dat in het menselijk gedrag en dus bij de expressie geen gedachten worden omgezet in tekens en omgekeerd, maar dat betekenis en teken tegelijk geboren worden in één akt, wijst Merleau-Ponty op de artistieke expressie. De muzikale betekenis van de sonate kan niet gescheiden worden van de klanken

die haar dragen. Voor we haar gehoord hebben is geen enkele analyse in staat ons te doen vermoeden hoe ze werkelijk klinkt. Tijdens de uitvoering zijn de klanken niet alleen de tekens voor de sonate, maar de sonate is er, dwars door de klanken heen, zij heeft ze in zich opgenomen. Wanneer we achteraf de muziek verstandelijk gaan analyseren, dan kunnen we ons slechts terugwenden naar de ogenblikken waarin we de muziek ervaren hebben. Met het toneelspel is het niet anders. Ook daar verdwijnt de speler en verschijnt zijn rol. Ook daar worden de tekens door de betekenis verslonden 152).

Omdat in het primaire gedrag betekenis en expressie een niet te scheiden eenheid zijn, daarom kunnen we in de directe communicatie onmiddellijk bij de ander zijn. Een interpretatie, een vertalen is hier niet nodig. Wij kunnen delen in zijn wijze van bestaan. Zijn angst is onze angst, zijn voldoening de onze, wij vluchten samen, zingen en dansen samen of gaan samen tot de aanval over. Maar als mens kunnen we dit ondoordacht verwikkeld zijn in een gezamenlijk gedrag ook doorbreken. We kunnen ons eigen lichaam negeren, om de ander voor ons te doen bestaan, om de ander te vertegenwoordigen, om hem te symboliseren. Dit is op zijn beurt ook een gedrag; ook hier wordt tegelijk een zin gegeven en tot uitdrukking gebracht. De zin die wordt uitgedrukt is echter de ander, d.w.z. het is een bestaan, een wereld, het is op zijn beurt een zin. Hier geldt evenzeer het woord, dat Merleau-Ponty in een breder verband gebruikt: „Ici le comportement n'a plus seulement une signification, il *est* lui-même signification” 153).

Ook voor dit gedrag, dus voor deze vorm van expressie, blijft gelden, dat er niet een gedachte aan voorafgaat. Wat er aan voorafgaat ervaren we hoogstens als een leegte, die zich vullen wil 154). Ons bestaan opent zich naar iets nieuws, we ontwaken uit een ondoordacht omgaan met de ander, er is een verwachting van een nieuw perspectief, van een andere kijk op de wereld, van het ontdekken van een nieuwe mogelijkheid om te bestaan. Door de expressie wordt de beslissende stap gezet, een nieuwe wereld komt de leegte vullen.

In principe verklaart Merleau-Ponty ons kennen van al het andere op dezelfde wijze als waarop hij ons kennen van de andere mens verklaart. Bij het waarnemen van de dingen drukt ons lichaam zo goed mogelijk hun bestaanswijze uit. Door als mens te bestaan drukken wij de wereld uit. Ons bestaan is een voortdurende expressie, een vertolken, een „vertalen” in de meest ruime zin van het woord. In de

bestaanswijze van de andere mens kunnen we echter meer delen dan in die van welke ander ook, want we vinden in hem de mogelijkheden van ons eigen lichaam terug. „Je ne „comprends” pas la mimique sexuelle du chien, encore moins celle du hanneton ou de la mante religieuse” 155). Ik begrijp het andere minder, naarmate zijn bestaanswijze meer van de mijne verschilt. Daarom zijn de levenloze dingen voor mij de meest duistere. Ik kan slechts op een zeer beperkte wijze delen in hun bestaan.

Zoals ik bij de ander kan zijn, zo kan ook de ander bij mij zijn. Ik kan dus bij de ander zijn, terwijl deze bij mij is. We delen dan niet alleen in elkaars wereld, we zijn elkaars wereld. Ieder bedoelt de ander als hemzelf bedoelend. Een menselijke communicatie komt tot stand. In een voortdurende dialoog, waarin de partners gelijktijdig in vrijheid zingen en zinontvangen, zich uitdrukken aan en zich open stellen voor elkaar wordt een gemeenschappelijke menselijke wereld van betekenissen in stand gehouden en getransformeerd. In deze vorm van communicatie roepen we voortdurend bij de ander betekenissen op, we betekenen betekenissen aan de ander, we nodigen hem uit met ons de gemeenschappelijke horizon te overschrijden naar een nieuw perspectief, wij wijzen hem, wij „gebaren”. We zijn hier gestoten op de typisch menselijke communicatie en tevens op het gebaar, op „le geste” 156). Voorbeelden zijn: de wijzende vinger, de kreet om hulp, enz. Merleau-Ponty verwijst wat het gebaar betreft, bij voorkeur naar de artistieke expressie.

Na alles wat reeds gezegd werd, is het wel overbodig te betogen, dat er ook bij dit „gebaren” geen sprake is van een binnen het subject besloten gedachte, die door het gebaar vertaald wordt om zo te worden „overgeleend” naar de ander. De ander interpreteert ook niet via analogie-redeneringen en zeker reageert hij niet via associaties en reflexen 157). Wij communiceren niet met een voorstelling of met een gedachte, maar met een wijze van bestaan en met de wereld die deze bedoelt en uitdrukt 158). Ik begrijp onmiddellijk, zonder denken, redeneren of interpreteren de blik van de ander die de mijne ontmoet, de hand die de mijne streelt, de kreet die om hulp roept. Ik begrijp zonder enige bemiddeling zijn zorgen, zijn tederheid, dat wat hij zeggen wil. De musicus denkt niet na over het gebaar van de dirigent, hij verstaat het zonder meer. De schilder bedenkt niet eerst zijn doek, hij kan de betekenis ervan achteraf zelfs niet denken los van kleur en vlak. Wat een sonate ons zegt is niet te scheiden van de klanken. Geen

enkele rationele analyse kan ons doen vermoeden wat ze ons werkelijk als klankgebaar zal „zeggen”. De waarneembare tekens roepen blijkbaar een betekenis op. Het gebaar heeft zelf een betekenis. Alle onechtheid en onwaarachtigheid in de menselijke communicatie bestaat slechts bij de gratie van het echte samenzijn. Zij misbruiken een communicatie die ouder en stabiel is. Het hervinden van de ander door de huichelarij heen is niet alleen steeds mogelijk, maar het geeft ook een ontspanning, het is een tot rust komen in de sfeer van het vanzelfsprekende. Het begrijpen van de ander is een onmiddellijk, onherleidbaar, primair phaenomeen.

Het gebaar is dus niet een teken waar een gedachte achter schuilt gaat 159). „Le sens du geste . . . n'est pas derrière lui, il se confond avec la structure du monde que le geste dessine et que je reprends à mon compte, il s'étale sur le geste lui-même” 160). Het gebaar is een vraag, een uitnodiging om de wereld op een bepaalde manier te ontwerpen. Het heeft een eigen betekenisgevende kracht, die teruggaat op het onherleidbare zingevend vermogen, dat mijn lichaam is. „C'est par mon corps que je comprends autrui, comme c'est par mon corps que je perçois des „choses” 161). Tenslotte gaat elk elkaar begrijpen steeds terug op een oorspronkelijk en ongeweten bij elkaar zijn. Wij begrijpen elkaar het best, wanneer elke poging tot verantwoording van dit begrijpen ons overbodig en onmogelijk lijkt. „Des générations l'une après l'autre „comprennent” et accomplissent les gestes sexuels, par exemple le geste de la caresse, avant que le philosophe en définisse la signification intellectuelle” 162).

Nu stelt Merleau-Ponty nadrukkelijk, dat al hetgeen gezegd werd over de expressie, de communicatie en het gebaar ook geldt voor de expressie via de taal, voor het woord. „La parole est un geste et sa signification un monde” 163). Dit betekent o.a. dat „het woord” zijn betekenis in zichzelf draagt, dat er niet een op zich bestaande gedachte achter ligt.

Dit lijkt in eerste instantie een onhoudbare stelling. Men zal onmiddellijk als bezwaar aanvoeren, dat er toch een groot verschil bestaat tussen, enerzijds een natuurlijk teken, zoals het gebaar in de emotionele expressie en anderzijds een conventioneel teken zoals het woord. Het wijzen met de vinger, het strelen van de hand, het ballen van de vuist is inderdaad onmiddellijk invoelbaar. Zij zijn een bestaanswijze en drukken deze uit. Men kan er onmiddellijk aan deelnemen. Dit geldt echter niet voor een verbale expressie. Deze is

conventioneel, is willekeurig. Dit blijkt reeds uit het bestaan van verschillende talen. Kent men de conventie niet, dan is het gehoorde zonder zin 164).

Merleau-Ponty aanvaardt deze tegenstelling tussen natuurlijk en arbitrair teken echter niet. Deze geldt volgens hem slechts voor de begripsmatige gethematiseerde betekenis. Men kan deze tegenstelling hanteren, zodra men de communicatie heeft geobjectiveerd, wanneer men dus heeft afgezien van de in de communicatie wordende subjecten. Maar het echte menselijke communiceren is dan voor ons onbegrijpelijk geworden. Met het begrip „conventioneel teken” raken we niet de grondtrek van de verbale communicatie. „Les conventions sont un mode de relation tardif entre les hommes, elles supposent une communication préalable, et il faut replacer le langage dans ce courant communicatif” 165). Onder de begripsmatige betekenis van de woorden ligt een existentiële, die er niet door wordt aangeduid, maar die de woorden bewoont en er niet van gescheiden kan worden 166). Dit komt duidelijk tot uiting in de poëzie. „On trouverait alors que les mots, les voyelles, les phonèmes sont autant de manières de chanter le monde et qu'ils sont destinés à représenter les objets . . . Si l'on pouvait défalquer d'un vocabulaire ce qui est dû aux lois mécaniques de la phonétique, aux contaminations des langues étrangères, à la rationalisation des grammairiens, à l'imitation de la langue par elle-même, on découvrirait sans doute à l'origine de chaque langue un système d'expression assez réduit mais tel par exemple qu'il ne soit pas arbitraire d'appeler lumière la lumière si l'on appelle nuit la nuit” 167). Zo gezien is dus elke taal voor het lichaam een andere wijze om de wereld te beleven en te bezingen. Daarom is het niet mogelijk, om de zin van een tekst volledig in een andere taal te vertalen. Met andere woorden men heeft bij het spontaan taalgebruik niet te maken met een zuivere gedachte, die door arbitraire tekens wordt weergegeven; woorden en gedachten vormen in eerste instantie een ondeelbaar phaenomeen. „Il n'y a donc pas à la rigueur des signes conventionnels, simple notation d'une pensée pure et claire pour elle-même, il n'y a que des paroles . . . qui accomplissent la communication sans aucune garantie . . .” 168).

De idee, dat de taal volledig opgaat in het gebruik van conventionele tekens is niet te handhaven. Aan iedere verbale expressie, die werkelijk deze naam verdient, gaat die leegte vooraf, die zich op een oorspronkelijke wijze vult, in dit geval dus met het woord; een nieuwe wereld wordt ontworpen en meegedeeld. Merleau-Ponty wijst

dus het volkomen arbitraire taaltekens af. Volledigheidshalve zij vermeld, dat hij voor de mens ook het bestaan van „natuurlijke tekens” verwerpt. Onze psycho-physische uitrusting laat ons steeds enigermate vrij. Iedere expressie van een emotie, en dus iedere emotie zelf, wordt in zekere zin „uitgevonden”. Ook daar bestaan er bijgevolg conventies. „Il n'est pas plus naturel ou pas moins conventionnel de crier dans la colère ou d'embrasser dans l'amour que d'appeler table un table” 169).

De tegenstelling natuurlijke- en conventionele tekens is dus niet te handhaven. In dit opzicht verkeert de taal niet in een uitzonderingspositie. Voor haar geldt in dit opzicht wat voor iedere menselijke expressie geldt. Met recht mag gezegd worden: het woord is een gebaar en zijn betekenis is een wereld.

Het eigene van de verbale expressie en de „sedimentatie”

Is het woord een „geste”, die als alle andere zijn betekenis in zich draagt, het heeft toch iets heel eigens, het is een zeer bijzonder gebaar. Het onderscheidt zich duidelijk van andere vormen van expressie, zoals het wijzen, de mimiek, de muziek of de schilderkunst.

Geliefden herhalen eindeloos de gebaren van hun genegenheid. Het „jawoord” wordt echter maar eens gegeven. Een muziekstuk is „uit” zodra de klanken zijn weggestorven. Men kan het opnieuw gaan spelen. Eenzelfde brief schrijft men maar eens. Een gesprek voert men niet nog eens. De verbale expressie kent blijkbaar een bijzondere verhouding ten opzichte van de tijd.

De schilder en de musicus beginnen als het ware telkens van voren af aan. De uitdrukking is hier slechts aanwezig tegelijk met de kleur en de klank. Muziek en schilderkunst scheppen wel een eigen wereld, maar sluiten er zich blijkbaar tegelijk in op. Bij een gesprek of een brief is dit niet het geval. Hier is iets van een blijvende verworvenheid. De taal schijnt op een of andere wijze bevoorrecht, zij kent een vruchtbaarheid, een groei, een reikwijdte die we elders niet aantreffen. Het woord heeft in zekere zin een pretentie van eeuwigheid. De taal staat op een of andere wijze vrijer ten opzichte van het hier en nu. Met de klank is de muziek verdwenen. Maar er is iets blijvend veranderd, wanneer iets eenmaal gezegd is. Sprekend negeren we dan ook de klank en de bewegingen en zijn bij iets anders, hetgeen bij het musiceren enz. niet op deze wijze het geval is 170).

Deze grotere vrijheid, dit voorrecht van de taal blijkt ook hieruit. We kunnen spreken over het schilderen, over muziek, over het

spreeken, en, zoals wij hier doen, spreken over het spreken over het spreken, enz., tot in het oneindige. Schilderen over het schilderen kunnen we echter niet, en evenmin dansen over het schilderen. De niet verbale expressievormen blijven besloten binnen grenzen, die voor het spreken niet gelden.

Het woord is bevoorrecht. Het kent een duurzaamheid en een mogelijkheid van toepassing, die elders niet worden aangetroffen en die een indruk wekken van onbegrensdheid.

Het kunnen spreken over het schilderen enz. brengt ons een verklaring hiervan op het spoor. Blijkbaar zijn er gebaren, die wijzen naar het gebaren zelf. Blijkbaar is er een bijzondere vorm van het zich „vestigen” in een ander gedrag, namelijk het zich vestigen in het „vestigen” zelf. We kunnen ons bestaan zelf op ons nemen. We kunnen een gebaar najagen waarmee we wijzen op ons gebarend gedrag zelf, we kunnen het „noemen”. Zo kan elke zingeving in een verbale expressie hernomen worden, telkens opnieuw inderdaad tot in het oneindige. Ook kan elke zingeving, die eenmaal een „naam” heeft gekregen, door dit gebaar opnieuw worden gewekt. Ze is inderdaad duurzaam geworden. Wat eenmaal gezegd is, blijft ons bij. Door te „noemen” nemen we bezit van een wereld.

Het is misschien goed dit nogeens op een andere wijze te „zeggen”. In de communicatie met de ander kunnen we volledig geabsorbeerd zijn door de gemeenschappelijke wereld. Dit kan gebeuren wanneer we samen dansen, samen zingen, samen spelen, in het algemeen: primair delen in elkaars gebaren. Maar, zoals bij het waarnemen in het algemeen, kan ook hier de mens de zwijgende communicatie doorbreken (171). Hij kan de ander naar voren laten treden, terwijl het als eenheid samen zijn zich terugtrekt in de duisternis van een horizon. De mens kan in de communicatie „ontwaken” en bij de ander zijn als gebarend. Hij deelt dan niet in de wereld van de ander, maar in de ander als symbolisering van een wereld. Zo kan ons gedrag een gedrag symboliseren; onze expressie kan de uitdrukking zijn van een expressie. Hier opent zich een geheel nieuw en onbegrensd gebied van zingeving.

We kunnen niet alleen de ander als zingeving bedoelen, maar ook ons zelf. We kunnen onze eigen betekenisgevende akten voor ons doen bestaan. Deze zingevende akt kan op zich weer hernomen worden in een nieuwe akt, tot in het oneindige toe (172). Dit is het eigen terrein van de verbale expressie. In de taal kunnen we ons verwijderen van de

onmiddellijke lichamelijke communicatie met de wereld, zonder dat evenwel dit geworteld zijn in het lichaam ooit geheel verloren gaat.

Wat eenmaal in een woordgebaar tot uitdrukking is gebracht, kan voortaan in een gemakkelijke vanzelfsprekendheid ter beschikking zijn als betekenis. De oorspronkelijke verbale expressies zetten zich af als een sediment.

We bouwen sprekend en schrijvend, verstaand en lezend een wereld van betekenissen om ons, een culturele wereld, waarop we ons weer denkend en sprekend richten, zoals we ons waarnemend richten op de oorspronkelijke wereld. 173)

Zoals in de waarneming de andere perspectieven zijn meegegeven, zo zijn ook in elke verbale expressie de andere gesedimenteerde expressies mee aanwezig in de duisternis van een horizon. De betekenis van een woord ligt in zijn betrokkenheid op alle andere woorden.

Zoals ik mij in de oorspronkelijke wereld kan bewegen door de mogelijkheden van mijn lichaam, zo kan ik mij bewegen in de wereld van de betekenissen door de taal (langue). De woorden vestigen zich in mij. Met het gevestigde woord zijn we bij de betekenissen, zoals we met de hand en de blik bij de dingen zijn. De taal (langue) is een gevormde gewoonte, een „ik kan” en niet een „ik weet”. We interpreteren de woorden niet, zij ontslaan ons juist van interpretatie 174). Zoals we het oog vergeten wanneer we zien, en de hand wanneer we tasten, zo negeren we de woorden, wanneer de expressie eenmaal geslaagd of verstaan is. Het woord is voortaan ter beschikking, het is geïntegreerd in onze culturele uitrusting als in een lichaam. Het is iets van onszelf geworden.

„Les significations disponibles, c'est-à-dire les actes d'expression antérieurs établissent... un monde — auquel la parole actuelle et neuve se réfère comme le geste au monde sensible” 175).

In iedere culturele wereld is de taal, wat ons lichaam is in ons natuurlijk milieu. „Le Nachvollzug, délivré des tâtonnements du Vollzug, en contracte les démarches dans une vue unique, il y a sédimentation, et je pourrai penser au-delà” 176). Hier blijkt duidelijk, dat het kennen van een woord niet gelijk staat met het bewaren van een „woordbeeld”. Ik kan me een woord slechts voorstellen door het uit te spreken! Het beeld gaat niet aan het woord vooraf. Spreken is niet het oproepen van woordbeelden, het is een gedrag, een modulatie van ons zijn, van ons lichamelijk bestaan. Wanneer ik spreek, zet mijn lichaam een bepaalde intentie om in een

articulatorisch en sonor phaenomeen. Het is juist mijn lichaam dat dit kan, omdat het een natuurlijk expressievermogen is 177). Het sprekend subject „werpt” zich in het woord 178). Mijn lichaam symboliseert tenslotte de wereld in al haar aspecten. „Ainsi la pensée peut-être „dans la gorge”, comme le disent les enfants interrogés par Piaget, et cela sans contradiction, . . . parce que la gorge . . . reste cette région privilégiée d'un espace qualitatif où mes intentions significatives se déploient en paroles” 179). Mijn lichaam is bij alle spreken en verstaan de laatste onherleidbare bron en realisering van zin, die echter zichzelf niet kent en dus duister is.

De zin, die het lichaam in het woord realiseert betreft niet het vitale, maar de culturele wereld. Deze is gevestigd door een onafzienbare reeks van expressieve daden, die uiteindelijk zijn punt van uitgang vond in emotionele uitingen. In ieder woord is een eeuwenlange ontwikkelingsgeschiedenis samengevat 180). Het stelt deze, telkens wanneer het wordt uitgesproken, buiten alle bewuste zingeving om, in de waarneembare wereld aanwezig. Dit is het eigen betekenisgevende vermogen van het gevestigde woord.

Deze verworven culturele wereld is niet een individuele wereld. In de verbale expressie wordt ze niet alleen geconstitueerd en getransformeerd, maar ook overgedragen. Zij is zelfs een bij uitstek sociale wereld, waarin we gaan delen door het leren van een taal en waaraan we ieder slechts op bescheiden wijze een bijdrage leveren, door het authentieke aspect, dat aan al onze verbale uitingen in meer of mindere mate eigen is.

Zo zijn de verschillende talen gegroeid vanuit het oorspronkelijke communiceren met zijn aspect van emotionele expressie, als een eeuwenoude sedimentatie van creatieve akten. Wanneer we hierbij bedenken, dat elke werkelijk oorspronkelijke expressie als zodanig onmiddellijk vergeten wordt en zich terugtrekt in het duister van ons „taallichaam”, waar het als gevestigd woord beschikbaar is voor onze culturele wereld, zoals de hand en het oog beschikbaar zijn voor de natuurlijke, dan is het begrijpelijk, dat we menen met onze woorden een objectieve wereld te raken, die onafhankelijk van ons bestaat. Over een dergelijke wereld handelt een objectivistisch ingestelde wetenschap. Het is de vorm van wetenschapsbeoefening, waarbij de mens zichzelf, het duistere licht dat hij blijft, definitief negeert. Het gevestigde woord maakt dit mogelijk.

Het gevestigde woord maakt voorts mogelijk, dat de konventie zijn

intrede doet, ook in de taal; dit echter alleen als een late mogelijkheid en niet als verklarend principe. De afspraak veronderstelt de spraak.

Het gevestigde woord tenslotte maakt ook het gemakkelijk gepraat, het onnadenkend secundair woordgebruik mogelijk, waarbij elke oorspronkelijkheid en prestatie bij expressie en verstaan achterwege blijft.

„Nous vivons dans un monde où la parole est *instituée*. Pour toutes ces paroles banales, nous possédons en nous-mêmes des significations déjà formées. Elles ne suscitent en nous que des pensées secondes; celles-ci à leur tour se traduisent en d'autres paroles qui n'exigent de nous aucun véritable effort d'expression et ne demanderont à nos auditeurs aucun effort de compréhension. Ainsi le langage et la compréhension du langage paraissent aller de soi" 181). De taal komt ons daarom voor als iets waar de sprekende mens buiten staat, als een historisch gegroeide apparatuur, die hij te aanvaarden heeft, als een object, dat zich leent tot een objectieve wetenschappelijke analyse. Hiernaar streefde dan ook de klassieke taalwetenschap. „Le savant, l'observateur, voient le langage au passé. Ils considèrent la longue histoire d'une langue, avec tous les hasards, tous les glissements de sens qui finalement ont fait d'elle ce qu'elle est aujourd'hui" 182). Iedere taal is zo gezien een gebrekkig systeem van tekens om een op zich staande universele gedachte weer te geven 183). De taalwetenschap speurt in dat geval naar de wetten, die de zinloze feitelijkheden van dit systeem begrijpelijk maken. Een dergelijke poging moet uiteindelijk mislukken. Deze feitelijkheden laten zich niet volledig in wetten vangen, hetgeen dus betekent, dat de betrokken opvatting van taal niet te handhaven is. „Avec l'idéal d'un système de lois „plus vrai" que les faits, c'est la conception même de la langue comme objet pur qui est remise en cause" 184). Deze taalopvattingen verliezen het meest wezenlijke van de verbale uiting uit het oog, nl. het creatieve sprekende subject. „Prenant le langage comme fait accompli, résidu d'actes de signification passés, enregistrement de significations déjà acquises, le savant manque inévitablement la clarté propre du parler, la fécondité de l'expression" 185).

De Saussure was degene, die vanuit de taalwetenschap weer oog kreeg voor dit aspect. Hij onderscheidde naast „la langue" - de taal als sediment, als object - „la parole", de door het sprekende subject beleefde taal. Van de zijde van de phaenomenologie openden Husserl en Pos een nieuw perspectief op de expressieve akt. Merleau-Ponty trekt deze lijn door en beklemtoont, dat tot heden (1952) de objectieve

en de phaenomenologische benaderingswijze nog te veel naast elkaar gesteld werden 186). Hij meent, dat een juiste opvatting van de phaenomenologie juist om een samengaan van de twee zo uiteenlopende gezichtspunten vraagt. „Comme la psychologie, partagée entre la „méthode objective” et l'introspection, finit par trouver son équilibre dans l'idée d'une forme de comportement, à saisir du dehors comme du dedans, - de même la linguistique se trouve devant la tâche de dépasser l'alternative de la langue comme chose et de la langue comme production des sujets parlants. Il faut que la langue soit, *autour* de chaque sujet parlant, comme un instrument qui a son inertie propre, ses exigences, ses contraintes, sa logique interne, - et néanmoins qu'elle reste toujours ouverte à leurs initiatives, toujours capable des glissements de sens” 187). Hij suggereert verder, dat ook in dit verband het begrip „Gestalt” waarschijnlijk vruchtbaar zou kunnen zijn 188) en stelt een voorlopig plan voor, waarlangs men tot integratie van de twee gezichtspunten zou kunnen komen 189).

Nadat we de sedimentatie gevonden hebben, die de mogelijkheid van de verbale expressie tot in het oneindige vergroot en maakt dat ons spreken als vanzelf verloopt, maar waardoor ook de diepste oorsprong ervan zich aan ons oog onttrekt, zullen we ons opnieuw tot die verborgen bron moeten wenden. Aan het begin van de expressie vonden we een geheimzinnige leegte, die zich plotseling vult met woorden. „Cette ouverture toujours recrée dans la plénitude de l'être est ce qui conditionne la première parole de l'enfant comme la parole de l'écrivain, la construction du mot comme celle des concepts” 190). „Notre vue sur l'homme restera superficielle tant que nous ne remonterons pas à cette origine, tant que nous ne retrouverons pas, sous le bruit des paroles, le silence primordial, tant que nous ne décrirons pas le geste qui rompt ce silence” 191).

„La parole authentique”

Onze woordenboeken definiëren het ene woord met het andere en suggereren ons zo, dat deze samen een gesloten en in zich duidelijk geheel vormen 192). Ook spontaan hebben we de indruk, dat de taal helder en doorzichtig is, omdat we steeds gebruik maken van reeds bestaande woorden en constructies. We menen, dat we bij het spreken beschikbare betekenissen combineren tot nieuwe. Toch moet dit een illusie zijn, want de taal kan ons werkelijk iets nieuws leren en wij kunnen zelf de taal verrijken. Dit zou onmogelijk zijn, wanneer de

enige vooruitgang bestond in het vinden van nieuwe combinaties van bekende en in hun betekenis volkomen bepaalde woorden 193).

Ook in het voorafgaande zagen we, dat deze opvatting niet juist is. Evenals onze natuurlijke wereld is de wereld van betekenissen een perspectivische. In elke betekenis die we uitdrukken, zijn alle andere aanwezig in de duisternis van een horizon. De laatste wortel van deze betekenissen is bovendien het lichaam, dat principieel nooit volledig doorzichtig kan worden. De taal is dus niet een codesysteem, waarbij aan ieder teken een bepaalde inhoud beantwoordt. „En revenant à la langue parlée ou vivante, nous découvrons que sa valeur expressive n'est pas la somme des valeurs expressives qui appartiendraient pour son compte à chaque élément de la „chaîne verbale”. Au contraire, ils font système en ce sens que chacun d'eux ne signifie que sa différence à l'égard des autres . . . , et comme cela est vrai de tous, il n'y a dans la langue que des différences de significations” 194). In feite duiden de woorden niet een volkomen bepaalde betekenis aan. Ze roepen in ons een zin op, waarvan we zelfs niet kunnen vermoeden, hoever de wortels reiken, waarvan de grenzen zich verliezen in schemerige en onpeilbare diepten en die doortrokken is van alle overige betekenissen. De gevestigde betekenis is steeds het resultaat van een onafzienbare reeks van oorspronkelijke creatieve expressies. Willen we het wezen van de taal doorschouwen, dan moeten we te midden van het onnadenkende „secundaire” woordgebruik deze taalschepping, dit „authentieke woord” 195) ontdekken en analyseren.

Wanneer we voor een geheel nieuwe situatie staan, wanneer we ons verwonderen, wanneer onze kijk op de wereld of op onszelf plotseling verandert, dan kan het zijn, dat de woorden ons een ogenblik in de steek laten. We ervaren een leegte in ons, die toch bepaald is, een geladen stilte, een doffe aanwezigheid van een intentie, die zich niet ontvouwt 196). Ik ben bij iets, dat althans door mij nog niet gezegd is. Ik ben onmiddellijk bij een betekenis, zoals ik in de omgang met de sensibele wereld onmiddellijk bij iets of iemand kan zijn, er volledig in op kan gaan. Ik heb nog niet het gebaar gevonden waarmee ik er naar wijzen kan.

Plotseling kan dan deze leegte gevuld worden door woorden, zodat we er zelf door overrompeld en verrast worden. Iets „ongehoords” wordt gezegd. Ik ga dan niet meer volledig op in de betekenis. Ik heb afstand genomen van wat mij zojuist nog geheel vervulde, dus van mijzelf. Ik vind het gebaar, waarmee ik verwijzen kan naar dat, wat

mij zojuist volkomen in beslag nam, naar mijn eigen voorbije bestaan. De woorden geven mij mijn eigen betekenissen, mijn eigen bestaan als het ware in handen. De woorden openbaren mij wat er in het moment van stilte in mij omging, zij leren mij mijn eigen „gedachten” kennen 197). Door de woorden komen de betekenissen, die ik gaf, voorgoed beschikbaar. Door het woord maken we onze zingevingen blijvend tot de onze. Vandaar de pretentie van eeuwigheid, die het woord kenmerkt 198). Vandaar ook, dat voor een kind een object pas bestaat, wanneer het de naam kent. Het noemen van de naam van een ding heeft niet plaats na de herkenning, maar is de herkenning zelf, het is het aanwijzen van de plaats, die het inneemt in onze wereld van betekenissen 199). Wat de woorden uitdrukken, is niet de som van de betekenissen van elke woord. Op zich genomen zijn de woorden slechts een toespeling op hetgeen ze samen uitdrukken, maar een toespeling, die voldoende is, om er een ogenblik over voldaan te zijn 200). Een nieuwe culturele structuur is geboren; de bekende elementen hebben zich gegroepeerd op een nieuwe wijze en zijn beziel door een betekenis, welke die van hun uitwendige samenvoeging principieel overtreft 201). „L'intention de parler ne peut se trouver que dans une expérience ouverte, elle apparaît, comme l'ébullition dans un liquide, lorsque, dans l'épaisseur de l'être, des zones de vide se constituent et se déplacent vers le dehors... On pourrait dire..., que les *langages*..., sont le dépôt et la sédimentation des actes de *parole* dans lesquels le sens informulé non seulement trouve le moyen de se traduire au dehors, mais encore acquiert l'existence pour soi-même, et est véritablement créé comme sens” 202). Niet de betekenis van de afzonderlijke woorden bepaalt de zin van het geheel, maar door een oorspronkelijke expressie krijgen de woorden een nieuwe betekenis. „C'est la phrase qui donne sons sens à chaque mot, c'est pour avoir été employé dans différents contextes que le mot peu à peu se charge d'un sens qu'il n'est pas possible de fixer absolument. Une parole importante, un bon livre imposent leurs sens” 203). Ik roep als het ware de beschikbare betekenissen te hulp, maar tegelijk krijgt de nieuwe betekenis de overhand. De geconstitueerde taal speelt bij het authentieke woord dezelfde rol, die de kleuren vervullen in een schilderij. Zonder kleur zou er geen schilderij zijn, maar de expressieve waarde van het schilderstuk overtreft verre die, welke de afzonderlijke kleurvlekken tezamen kunnen oproepen 204). „La parole” overwint „le langage”. De gedachte is uitgedrukt, wanneer de convergerende woorden wel-

sprekend genoeg zijn, om haar eenzinnig aan te geven, zodat we de „vleeslijke” aanwezigheid ervan in het woord ervaren 205). Maar zoals de wijzende hand wel voldoende, maar nooit volledig weergeeft, dat waarnaar gewezen wordt, zo blijft ook de betekenis waarnaar het woord verwijst in hoge mate onbepaald.

De overgang van een stomme intentie naar een nieuwe expressie noemt Merleau-Ponty „La parole authentique”. Iets dergelijks moet plaatsgrijpen bij de dichter, bij de denker die iets oorspronkelijks zegt, maar ook bij ieder kind op het moment, dat het zich een nieuw woord eigen maakt en in meer of mindere mate zal het authentieke woord in al onze verbale uitingen aanwezig zijn. Het spreekt vanzelf, dat dit alles niet alleen geldt voor het spreken, maar ook voor het verstaan van de taal. Het is weliswaar nodig, dat degene die spreekt en degene die luistert, delen in eenzelfde culturele wereld, dat ze elkaars „taal” verstaan, maar dit is niet alles. De communicatie maakt mogelijk, dat ook datgene, wat voor de toehoorder volkomen nieuw en nog „ongehoord” is en dat door het gemeenschappelijk bezit aan gevestigde betekenissen slechts gebrekkig wordt aangeduid, begrepen wordt. Verstaan is niet een vertalen van eenzinnige tekens in gedachten, maar het communiceren met een bepaalde wijze van zijn, een „modulation synchrone de ma propre existence, une transformation de mon être” 206). Het woord „verstaan” (gaan staan op een andere plaats, een ander standpunt innemen, een anders standpunt innemen?) geeft hier misschien weer iets bloot van zijn oorspronkelijke verzonken betekenis.

Hier klinkt opnieuw het hoofdthema door, waaromheen heel de theorie van Merleau-Ponty gecomponeerd is. Zo goed als voor iedere expressie geldt voor het woord, dat het een aspect is van een bestaanswijze, van een gedrag, dat betekenis en expressie tegelijk realiseert. Het authentieke woord is niet een teken, een uiterlijke begeleiding, een kled, een voertuig van de gedachte, het is het bestaan zelf van de gedachte in de waarneembare wereld. Woord en betekenis zijn hier niet te scheiden, zij zijn in elkaar verweven, de zin ligt vervat in het woord en het woord is het uiterlijk bestaan van de zin. „La pensée et l'expression se constituent donc simultanément, lorsque notre acquis culturel se mobilise au service de cette loi inconnue, comme notre corps soudain se prête à un geste nouveau dans l'acquisition de l'habitude” 207).

Het woord heeft een existentiële betekenis, het is een werkelijke „geste”, het heeft een eigen betekenisgevend vermogen 208). Men kan

wel spreken van het innerlijke van een taal, maar dit is niet een op zich bestaande, gesloten gedachte, die volledig bij zichzelf is.

Wat brengt de taal dan tot uitdrukking, wanneer het niet de gedachten zijn? De taal representeert, of liever is het positiekiezen van het subject in de wereld van zijn betekenissen. De term „wereld” wijst er hier op, dat het „geestelijke leven” zijn structuren ontleent aan het natuurlijke leven en dat het denkend subject geworteld is in het geïncarneerde subject 209). Ook hier stuiten we weer op de mogelijkheid zichzelf te overschrijden, die kenmerkend is voor het menselijk bestaan. Het is het eigene van het menselijke subject, van het menselijk lichaam, dat het zich nieuwe betekenissen eigen kan maken, dat het zijn natuurlijke gegevenheden overstijgt en transformeert. Voorbeelden hiervan zijn het waarnemen, het zich eigen maken van een gewoonte, de zwijgende communicatie van de „geste” en tenslotte de taal. Steeds doorbreekt een bepaald systeem van mogelijkheden zichzelf en reorganiseert zich volgens een wet, die het zelf niet kent 210).

In laatste instantie is de taal dus even duister en geheimzinnig als iedere vorm van expressie. „La parole est aussi muette que la musique, la musique aussi parlante que la parole” 211). We kunnen wel trachten de ene verbale uitdrukking door de andere te verklaren, maar dit is slechts het verschuiven van een moeilijkheid. We kunnen de taal niet volledig duidelijk als een object voor ons stellen. Het woord is slechts duidelijk voor ons, wanneer we werkelijk spreken of luisteren en het woord zelf negeren, zoals we ook alleen handelen kunnen, wanneer we van onze hand geen probleem maken, maar hem zijn gang laten gaan. Zoals mijn lichaam op een onmiddellijke wijze tot mijn beschikking is, als greep op de wereld, waarbij iedere reflexie slechts storend werkt, zo geeft het woord me op directe wijze een betekenis in handen; maar iedere poging om mijn hand te sluiten om de gedachte die woont in het woord, laat tussen mijn vingers niets achter dan wat woordenstof 212). Wanneer ik bijv. van iemand zeg: „Hij is lang geleden overleden”, dan weet ik precies wat ik bedoel. Maar wanneer ik me afvraag wat „tijd” of „dood” hier zeggen wil, dan hult alles zich in duisternis 213). Mijn gerichtheid op de dingen is tenslotte steeds impliciet, het laatste niveau houdt geen thematisering in. Tenslotte is er steeds die „vide déterminé”. Het woord wordt geboren in duisternis en geeft zijn geheim nooit prijs.

Zo reikt het woord steeds boven onszelf uit. Het zegt steeds meer dan wijzelf reeds weten 214). Het is ook voor onszelf een openbaring.

De expressie betekent voor het subjeet zelf een beslissende verandering; een nieuwe dimensie opent zich voor hem 215), hij neemt een betekenis in bezit 216). Wat als een geladen leegte in hem was, vindt zijn ervaarbare vorm. Daarom dringt een „gedachte” steeds met zoveel volharding naar zijn expressie, daarom ook kan het gebeuren, dat een ander onze woorden beter begrijpt dan wijzelf.

Het authentieke woord is dus de paradoxale akt, waardoor we met behulp van woorden met een bekende betekenis een nieuwe betekenis oproepen, die de oorspronkelijk gegevene niet alleen te boven gaat, maar ook wijzigt. Het bestaan richt zich volgens een bepaalde „zin”, die door geen enkel natuurlijk object bepaald kan worden, het grijpt naar zichzelf, naar dat wat geen object is. Het is een overgang van de onbepaaldheid naar de bepaaldheid, het hernemen van de eigen geschiedenis in de eenheid van een nieuwe zin. „C'est au-delà de l'être qu'elle (l'existence) cherche à se rejoindre et c'est pourquoi elle crée la parole comme appui empirique de son propre non-être. La parole est l'excès de notre existence sur l'être naturel". Maar de expressieve akt doet een wereld van taal, een culturele wereld bestaan. De sedimentatie trekt zo in het bestaan terug, wat er bovenuit streefde 217). Maar telkens opent zich in de mens het zijn opnieuw, treedt er een geladen stilte op, die stuwt naar het authentieke woord.

Gedachte en taal

Merleau-Ponty confronteert ons telkens met de opvatting, dat een gedachte nooit op zich bestaat, maar dat ze een abstract aspect is van een verbale akt. Deze zienswijze is ongetwijfeld consequent, wanneer men de absolute scheiding van „res extensa” en „res cogitans” verwerpt. Is het woord niet een fysisch of fysiologisch gebeuren, maar een expressieve akt, dus een gedrag, dan heeft het woord, zoals ieder gedrag een zin. Deze zin en de expressie komen tegelijk tot stand in èen akt van toewending en bestaan niet zonder deze. Wanneer we spreken, formuleren we niet een gedachte, die reeds voltooid in ons aanwezig is. „La pensée n'est rien d'„intérieur”, elle n'existe pas hors du monde et hors des mots” 218). Wat aan het authentieke woord voorafgaat, is een bepaalde leegte van het bewust-zijn, een momentane, vluchtige, ongevormde intentie. Pas door de expressie bezit deze intentie zichzelf, wordt ze een werkelijke gedachte.

De geconstitueerde gedachte blijft ons echter bij, we kunnen haar in stilte in ons terugroepen. Juist dit is het, wat ons de illusie geeft van

een innerlijk leven, van een gedachte zonder woorden. In feite is dit innerlijk leven echter een inwendige taal. „Ce silence prétendu est bruisant de paroles” 219). Het sediment, waarin het authentieke woord wegzinkt en tegelijk ter beschikking komt is bovendien niet slechts persoonlijk, het is mede een gemeenschappelijk bezit. Wij hebben de opbouw ervan zelf niet vanuit een beginpunt mee voltrokken. De taal wordt ons overgeleverd. In haar bouwen we voort op ontelbare expressieve akten van vele voorgeslachten. We hebben dit voor het grootste deel eenvoudig te aanvaarden, omdat het onmogelijk is, ze alle op het niveau van het subject-zijn opnieuw te stellen. Deze gevestigde taal is tot onze beschikking, ze omgeeft ons als ons lichaam. Aan de grenzen ervan leven wij. Daarom ligt ze achter ons, daarom vergeten we haar als we spreken, zoals we onze ogen vergeten wanneer we zien, of onze schoenen wanneer we lopen. Ik hoor de klanken niet, wanneer ik spreek, zelfs niet de woorden en de zinnen. Vanaf het moment dat ik de regels begrijp die ik lees, zie ik ze niet meer. De betekenis, de gedachte verslindt de tekens. We menen een betekenis zonder meer te bereiken. „Cette certitude que nous avons d'atteindre, par-delà l'expression, une vérité séparable d'elle et dont elle ne soit que le vêtement et la manifestation contingente, c'est justement le langage qui l'a installée en nous” 220). De gevestigde taal - la parole parlée - suggereert ons dus, dat we een onveranderlijke en aan alle mensen gemeenschappelijke wereld van betekenissen rechtstreeks kennen, zoals ons lichaam ons in de waarneming suggereert, dat we een voor altijd geldende van ons onafhankelijke natuur onmiddellijk bereiken. Het woord vergeet zichzelf als contingent feit en wekt daardoor de idee van een gedachte zonder woorden en van een absolute waarheid 221). Hoewel de betekenis zich nooit geheel vrij kan maken van het woord, toch blijft het feit, dat men over elk woord opnieuw met woorden spreken kan. Men kan zich steeds verder van het contingente verwijderen. Het idee van een absolute waarheid kan gehandhaafd blijven als „idée-limite”. Vandaar dat „enfin tout philosophe a songé à une parole qui les terminerait toutes . . .” Ten opzichte van de andere vormen van expressie heeft de taal „un privilège de la Raison” 222).

Het „laatste woord” is echter principieel onbereikbaar. Elk woord is steeds een expressie, die tenslotte tot stand komt in mijn lichaam, dat steeds een duister licht blijft. Tenslotte moet het lichaam zelf de gedachte of de intentie worden, die het uitdrukt. Het lichaam spreekt 223). De zin komt tot zichzelf, doordat het lichaam haar realiseert. De

gedachte is nooit volledig, nooit onmiddellijk bij zichzelf 224). We kunnen ons lichaam vergeten, maar nooit volledig achter ons laten. De gedachte kan niet gedefinieerd worden als het volkomen samenvallen met zichzelf, als het geheel vrije bezitten van zichzelf. In de verbale expressie zijn we bij onszelf, niet zoals we *zijn*, maar zoals we *waren* en dan nog slechts bij wijze van een aanduiding, een verwijzing. De akt zelf, waardoor we onszelf aan onszelf uitdrukken, waardoor we een vluchtig moment van ons bestaan hebben vereeuwigd, blijft in zijn actualiteit voor ons verborgen 225). Zoals we onszelf niet werkelijk in de ogen kunnen zien, zo zijn we ook denkend nooit onmiddellijk bij onszelf.

In een ander verband past Merleau-Ponty deze gedachtengang toe op het Cogito van Descartes 226). Het „Ik” waarvan hier sprake is, is een „moi en idée”, het is noch volkomen mijn „ik”, noch dat van Descartes, maar dat van iedere mens, die erover nadenkt, het is eigenlijk een „Men denkt”. Dit „Ik denk” vat ik slechts door bemiddeling van de taal. Maar omdat deze bemiddelaar onopgemerkt kan blijven, denk ik een waarheid te vatten, die er van te scheiden is. Descartes ziet dit dan ook over het hoofd. Hij noemt de bemiddeling door de taal zelfs niet, terwijl hij toch een poging doet om elke onzekerheid en onzuiverheid uit te sluiten. Ondanks dat begint Descartes en begint zeker zijn lezer de overdenkingen niet vanuit een leegte, maar in een universum dat reeds spreekt. Het feit, dat Descartes de taal niet noemt als voorwaarde van het „gelezen Cogito” en ons niet uitnodigt van het idee over te stappen op de praktijk van het „Cogito”, toont wel, hoezeer we onze eigen expressieve akten negeren. „Le *cogito* que nous obtenons en lisant Descartes . . . , c'est donc un *Cogito* parlé, mis en mots, compris sur des mots et qui, pour cette raison même, n'atteint pas son but, puisqu'une partie de notre existence, celle qui est occupée à fixer conceptuellement notre vie et à la penser comme indubitable, échappe à la fixation et à la pensée” 227). Hetgeen we denken kan nooit volledig dit denken zelf zijn. Het uitgedrukte is nooit volledig het uitdrukken zelf. De taal overstijgt dus ons als gekend bestaan. Ze doet dit reeds, omdat het gebruik van ieder woord een groot aantal gedachten veronderstelt, die niet actueel zijn, maar door dit woord worden samengevat. Van ieder van deze gedachten geldt echter weer hetzelfde, ook toen zij actueel waren overtrof het betekenen het betekende. Steeds is er de eindeloze poging van de „gedachte” om gelijk te worden aan de „denkende gedachte”. Nooit is ons denken volledig bij zichzelf, steeds

is het zichzelf vooruit. Het denken komt tot zichzelf in het authentieke woord, maar overstijgt daarin zichzelf reeds. In de sedimentatie blijft een betekenis beschikbaar, maar „ce qu'on appelle idée est nécessairement lié a un acte d'expression et lui doit son apparence d'autonomie. C'est un objet culturel, comme l'église, la rue, le crayon ou la IXe Symphonie" 228).

Hier worden we op een nieuwe wijze geconfronteerd met het probleem van de waarheid. Na hetgeen gezegd werd, kan men reeds vermoeden, dat Merleau-Ponty de sleutel voor een oplossing niet zoekt in het denken, maar in het bestaan, in het bestaan naar een wereld. De communicatie met de wereld verzekert ons steeds opnieuw zowel van haar als van ons bestaan. „Or c'est au coeur de mon présent que je trouve le sens de ceux qui l'ont précédé, que je trouve de quoi comprendre la présence d'autrui au même monde, et c'est dans l'exercice même de la parole que j'apprends à comprendre" 229). Ons zoeken naar waarheid is een voortdurend pogen om dit bestaan steeds volmaakter uit te drukken; een poging die nooit volledig zal slagen, omdat een anoniem subject het uitgangspunt is en blijft, maar een poging, die ook nooit volledig mislukt, omdat dit bestaan, dat eenmaal begonnen is, zichzelf en de wereld als horizon van zichzelf niet kan ontlopen.

Enige opmerkingen tot slot

Voor een samenvatting, zoals hier werd nagestreefd, brengt de taalbeschouwing bij Merleau-Ponty enkele complicaties met zich.

1. De bezwaren tegen de gangbare taalopvattingen vloeien bij Merleau-Ponty samen tot een enkel hoofdbezwaar: bij theoretici van beide richtingen is er tegenspraak tussen hun theorie en de aktualiteit van hun theoretiseren. Empiristische taaltheorieën zijn niet houdbaar, omdat de theoretikus die haar formuleert in dit formuleren zelf aan het taalgedrag een pretentie van zin toekent, waarop het volgens zijn theorie geen recht heeft. Intellectualistische theorieën zijn niet houdbaar, omdat de theoretikus bij zijn zich uitspreken het moeizame en onzekere van het voortgaan van zijn „gedachten", de weerstandigheid, ondoorzichtigheid en eigenzinnigheid van zijn materie en de gebondenheid van zijn denken en formuleren aan een taal niet kan ontkennen. De gedachte komt niet tot stand in de helderheid van een bewustzijn en los van de woorden zoals intellectualistische theorieën dit stellen. Hoe vermijdt men zelf echter tegenspraak, wanneer men

over taal wenst te spreken? Is elk spreken hier niet bij voorbaat gedoemd in gebreke te blijven?

2. Merleau-Ponty stelt zich nergens tot taak een afgeronde taaltheorie te ontwerpen. Bij zijn beschouwingen stuit hij echter op vragen, die de taal betreffen, en hij werkt deze uit, voor zover de ontwikkeling van zijn gedachtengang dit vraagt. Het op zich stellen van beschouwingen, die een rol vervullen in een groter geheel, is niet zonder risico. Op zijn minst zal een samenvatting als deze, door isolering aan overtuigingskracht inboeten. Een volledige, afgeronde, evenwichtig uitgewerkte taaltheorie mag men hier ook niet verwachten.

3. Het refereren van Merleau-Ponty is ook om een andere reden een hachelijke taak. Zijn gedachten ontwikkelt hij aan de hand van een imponerende reeks oorspronkelijke analyses van problemen uit de menswetenschappen. Hij volgt hierbij het gangbare denken tot waar de ontoereikendheid ervan blijkt. Vanuit deze verlegenheid wijst hij een mogelijkheid de dingen anders te zien. Bekende woorden krijgen daarbij ongemerkt een andere betekenis, die niet in definities, in omschrijvingen met behulp van reeds bekende woorden, maar die in de nieuwe zienswijze zelf besloten ligt. Om Merleau-Ponty te begrijpen dient men zijn analyses zelf mee te voltrekken. Een referaat biedt hiertoe niet de gelegenheid, het kan moeilijk meer geven dan een gedistantieerd en gesystematiseerd overzicht van het eindresultaat. Noodgedwongen begint het „aan de verkeerde kant”. Het stapelt termen opeen, waaraan de bezieling ontbreekt. Het doet Merleau-Ponty te kort en geeft haast onvermijdelijk aanleiding tot misverstand.

Vanuit een samenvatting en losgemaakt uit de bredere kontekst is de zienswijze van Merleau-Ponty dus moeilijk op zijn waarde te schatten. Een kritisch-distantie-nemen is hier niet op zijn plaats. Dit geldt te meer, omdat een oordeel niet gegeven kan worden dan na bepaling van de plaats die Merleau-Ponty inneemt ten opzichte van het denken van tijdgenoten en van vele generaties van voorgangers, waarop hij voortbouwt en waarmee hij in- of expliciet in discussie treedt. Men kan zelfs de vraag stellen, of de zienswijze van Merleau-Ponty een kritisch-distantie-nemen toelaat. Elke distantie-name houdt immers in, dat men zijn woorden neemt als „gevestigde woorden”, dat men de dialoog die hij voert verbreekt op het punt waar hij aarzelt en vraagt. Men kan dus de vraag stellen of een werkelijk doorslaggevend argument niet zou moeten opbloeien uit een hernieuwde toewending tot de aktualiteit van ons denken en spreken,

een werkwijze waartoe de zienswijze van Merleau-Ponty ons als het ware verplicht.

Een enkele opmerking met betrekking tot de kritiek lijkt hier echter toch terzake. Merleau-Ponty werpt op, dat traditionele theorieën over de taal in konflikt komen met zichzelf. Sommigen menen hem eenzelfde verwijt te moeten maken. Men wijst op inkonsekwenties, op passages uit zijn werken die duidelijk een dualistisch, objectivistisch, intellektualistisch of empiristisch stempel dragen. Men speelt de ene tekst tegen de andere uit, en blijkbaar niet zonder grond. Men wijst op het ongrijpbare en dubbelzinnige van bepaalde formuleringen en wendt zich af, omdat het niet mogelijk blijkt precies te definiëren, wat Merleau-Ponty bedoelt met beslissende termen als „corps”, „sens”, „parole”, „perception”, „signe”, „signification”, „symbole”, etc.

Bij nader toezien moeten we echter erkennen, dat deze veelzinnigheid, terughoudendheid en onbepaaldheid uiteindelijk niet een tegenspraak insluit, maar juist konsekwent genoemd moet worden. Merleau-Ponty verwijt het objektivistische denken, dat het voorgoed een tegenspraak oproept tussen eigen uitspraken en de aktualiteit van het zich uitspreken. Deze tegenspraak vindt men bij Merleau-Ponty niet. Immers, zoals reeds gezegd werd, in talloze analyses van problemen met name uit de menswetenschappen, volgt hij het gangbare denken zover mogelijk, tot de ontoereikendheid ervan blijkt, tot de woorden te kort schieten. In zijn pogen, datgene uit te drukken wat dan wel gezien maar nog niet adequaat kon worden uitgedrukt, gaat de betekenis van de woorden zelf verschuiven. De gekristalliseerde taal van de wetenschappen wordt vloeibaar. Voor de lezer het beseft, hebben de woorden een nieuwe zin gekregen. Als van terzijde, steelsgewijs glipt een nieuwe betekenis de regels binnen en neemt bezit van de woorden. Bij Merleau-Ponty komen de betekenissen daarna niet meer tot rust. Hij vermijdt definitieve formuleringen en vat zijn gedachten niet samen in een systeem. Hij blijft zoeken, en is ook aan zijn zelf gekozen taak verplicht te blijven zoeken. Hij wil immers de verborgen bron van zin ontdekken, hij wil de wortel van ons denken en spreken bloot leggen. Maar alleen in het moment van het „oorspronkelijke woord” wordt hier iets van zichtbaar, en dan nog alleen, wanneer men de blik er niet op richt. Het trekt zich terug in het duister van het lichaam, zodra de expressie geslaagd is. Het is dus konsekwent, dat Merleau-Ponty de woorden zwevend houdt, en het laatste woord niet zegt.

Wie de denkwijze van Merleau-Ponty zou willen binnentreden via definities, via de omschrijving van de beslissende begrippen met reeds bekende woorden, die vestigt zich bij voorbaat in de geïnstitueerde taal, hij sluit zich op en maakt datgene wat Merleau-Ponty bedoelt te zeggen voor zichzelf ontoegankelijk. Zoals men een gewelf niet begrijpt door er op te letten hoe elke steen op de aangrenzende steunt, zo begrijpt men de taal - het geheel van betekenissen en woorden, dat de mens over de wereld spant - niet, door het ene woord met behulp van andere bekende woorden te definiëren. Aan de grens van denken en taal rest ons slechts het oorspronkelijk woord, dat met behulp van de vroeger gegeven betekenissen wijst, niet naar de eens gegeven betekenissen, maar naar de uiteindelijk ondoorzichtig blijvende aktualiteit van ons bestaan hier en nu.

Van een denker, die de openheid, de veelzinnigheid, de onvoltooidheid, het schemerlicht van het menselijk bestaan als zo principieel ziet, kan men moeilijk verwachten, dat hij zich over dit bestaan uitsprekt in termen, die volkomen helder, eenzinnig en definitief zijn. Zou hij dit doen, dan zou hij met recht van inkonsekventheid beticht kunnen worden.

Blijft nog de vraag, wat de betekenis kan zijn van de opvattingen van Merleau-Ponty voor de taalwetenschap. Het komt ons voor, dat deze vraag twee aspecten heeft, naargelang het accent valt op het eerste of het tweede deel van het samengestelde woord „taalwetenschap”.

Legt men de nadruk op „taal”, dan kan opgemerkt worden, dat Merleau-Ponty zelf meent, een bijdrage te hebben geleverd tot het fenomenologisch onderzoek van het taalgedrag (parole); met name meent hij de lijn die loopt van De Saussure naar Pos te hebben doorgetrokken. Voor een benadering van de taal als objekt (langue) laat hij alle ruimte. Evenmin als zijn opvatting van „le corps” anatomie en fysiologie als zodanig aantasten of belemmeren, zo wordt in geen enkel opzicht aan het onderzoek van het „taallichaam” zin en betekenis ontnomen. Hij verwacht in tegendeel zowel voor de fenomenologische benadering van het sprekend subjekt als voor de „objektieve” benadering van de gevestigde taal veel goeds van een intensieve uitwisseling over en weer, zolang men een heilloze vermenging van beide benaderingswijzen weet te vermijden.

Legt men de nadruk op „wetenschap”, - alle wetenschap heeft op een fundamentele wijze met taal van doen - dan is het antwoord veel

meer geprononceerd en betreft het niet de taalwetenschap alleen. Een motief, dat in het werk van Merleau-Ponty steeds terugkeert is de waarschuwing tegen het sciëntisme, tegen de neiging van het wetenschappelijk denken het eenmaal waargenomene en het eenmaal geformuleerde als absoluut te stellen. De objectivistische wetenschap vergeet eens en voor goed ons lichaam, dat, om tot „objectiviteit” te geraken, zichzelf in het duister hult. De objectivistische wetenschap pretendeert vanuit het geziene het zien, vanuit het gedachte het denken, vanuit het gesprokene het spreken in hun aktualiteit te begrijpen. Merleau-Ponty strijdt tegen de wetenschap die zich definitief wil vestigen in het eenmaal geïnstitueerde woord, hij strijdt tegen de illusie of zo men wil tegen de vrees, dat ooit de formulering of de formule gevonden wordt, die de waarnemende en sprekende mens zelf in zijn aktualiteit totaal begrijpt. Hij wijst de wetenschappen en ook de wijsbegeerte erop, dat zij niet bestaan zonder zich uit te spreken en dat hun eerste woord onontkomelijk een geheim in zich bergt, zodat het laatste woord nooit gesproken zal worden.

De verwijzing naar de ondoorzichtige voorgeschiedenis van het woord relateert ongetwijfeld elke wetenschappelijke en wijsgerige uitspraak. Dit betekent echter niet een ontluistering of beknutting van de wetenschap, ook niet van de „objectieve” wetenschap. Integendeel, de verwachting, de mogelijkheid tot synthese, de mogelijkheid tot waardering van afwijkende opvattingen, de mogelijkheid tot voortgang kan moeilijk groter zijn dan hier. Het betekent ook niet, dat het wetenschappelijk bezig zijn verwordt tot een spel zonder zin. Hetgeen de wetenschap ziet en hetgeen ze zegt, komt nooit geheel los van het menselijk subjeet; omdat het andere er echter ook in aanwezig is, omdat het waargenomene gemotiveerd is, is er waarheid in elke uitspraak. Het is de taak van de wetenschap de waarheid, die reeds in vroegere uitspraken besloten lag, niet verloren te laten gaan, maar vruchtbaar te doen zijn in uitspraken, die telkens weer nieuw zijn, zonder ooit definitief te worden. Deze vruchtbaarheid vinden we in het oorspronkelijke woord. De garantie van waarheid vinden we telkens opnieuw in het waarnemen, in onze toewending tot de wereld en de anderen hier en nu.

Aantekeningen

- 1) Maurice Merleau Ponty *Phénoménologie de la perception* Paris (Librairie Gallimard) 2 Ed 1945, in het vervolg afgekort P P p 187
- 2) Maurice Merleau Ponty *Sur la phénoménologie du langage, Problèmes actuels de la phénoménologie*, Edités par H L v Breda, O F M , Paris (Desclée de Brouwer) (1952) in het vervolg afgekort P L p 108
- 3) Maurice Merleau Ponty *Sens et non sens*, Paris (Nagel) (1948) in het vervolg afgekort S N S p 124
- 4) P P , p 240
- 5) P P , p 240
- 6) S N S , p 124
- 7) P P , p 231
- 8) S N S , p 124
- 9) P P , p 241
- 10) P P p 241, S N S , p 125
- 11) P P , p 49
- 12) P P , p 231
- 13) P P , p 335
- 14) P P , p 489 Maurice Merleau Ponty *La structure du comportement* Paris (Presses Universitaires de France) 1942 in het vervolg afgekort S C - p V VIII
- 15) P P , p 241
- 16) P P , p 428
- 17) P P , p 60
- 18) P P , p 180
- 19) S C , p 290
- 20) P P , p 90
- 21) P P , p 90
- 22) P P , p 231
- 23) P P , p 166 e v
- 24) P P , p 178
- 25) P P , p 128
- 26) P P , p 144 e v
- 27) P P , p 116
- 28) P P , p 162
- 29) P P , p 117
- 30) P P , p 289
- 31) P P , p 128
- 32) P P , p 124
- 33) P P , p 117
- 34) P P , p 160
- 35) P P , p 305
- 36) P P , p 191 en 192
- 37) P P , p 177
- 38) P P , p 171 en 179
- 39) P P , p 269
- 40) P P , p 390
- 41) P P , p 289 en 290
- 42) P P , p 192
- 43) P P , p 293
- 44) P P , p 275 en 276
- 45) P P , p 294
- 46) P P , p 231 Zie ook A de Waelhens *Une philosophie de l'ambiguïté*, Louvain (Publications universitaires de Louvain) 1951, p 162
- 47) P P , p 417
- 48) P P p 491
- 49) P P , p 81
- 50) P P , p 82
- 51) P P , p 377
- 52) P P p 166 en 193
- 53) P P , p 237
- 54) P P , p 305
- 55) P P , p 269
- 56) P P , p 117
- 57) P P , p 81
- 58) P P , p 343 en 344
- 59) P P , p 85
- 60) P P , p 86
- 61) P P , p 343
- 62) P P , p 396
- 63) P P , p 378
- 64) P P , p 401
- 65) P L , p 104, een overeenkomstige passage vinden we P P , p 401 en 402
- 66) P P , p 216
- 67) P P , p 390
- 68) P P p 403
- 69) P P p 406
- 70) P L , p 105
- 71) P L , p 104
- 72) P P p 406
- 73) P P p 405

- 74) P.P., p. 407.
 75) P.P., p. 406.
 76) P.P., p. 409.
 77) P.P., p. 404.
 78) P.P., p. 389.
 79) P.P., p. 409.
 80) P.P., p. 411.
 81) P.P., p. 412.
 82) P.P., p. 415.
 83) P.P., p. 270.
 84) P.P., p. 172.
 85) P.P., p. 152, 172, 178, 246, 490.
 86) P.P., p. 172.
 87) P.P., p. 145.
 88) P.P., p. 221.
 89) P.P., p. 230.
 90) Vergl. p. 15 e.v.
 91) P.P., p. 166.
 92) P.P., p. 193.
 93) P.P., p. 171.
 94) P.P., p. 166.
 95) P.P., p. 369.
 96) P.P., p. 368.
 97) P.P., p. 369.
 98) P.P., p. 126.
 99) P.P., p. 159.
 125) A. de Waelhens: *Une philosophie de l'ambiguïté*. Louvain (Publications universitaires de Louvain) 1951, p. 153.
 Idem: *De taalphilosophie volgens M. Merleau-Ponty*. Tijdschrift voor Philosophie 16 (1954) p. 403-404.
 126) P.P., p. 207.
 127) Vergl. p. 23 e.v.
 128) P.P., p. 204.
 129) P.P., p. 205.
 134) P.P., p. 222, ook p. 140 en 141.
 135) P.P., p. 222, ook vtn. p. 142 en p. 226-227.
 136) P.P., p. 222.
 137) P.P., p. 222 en 223.
 138) P.P., p. 224.
 139) P.P., p. 225.
 140) P.P., p. 227 en 228.
 141) P.P., p. 228.
 142) P.P., p. 228 e.v.
 143) P.P., p. 124.
 144) P.P., p. 149.
 145) P.P., p. 228.
 146) P.P., p. 228.
 147) Vergl. p. 26 en 27.
 100) P.P., p. 151.
 101) P.P., p. 160.
 102) P.P., p. 503.
 103) P.P., p. 61.
 104) P.P., p. 193.
 105) P.P., p. 194.
 106) P.P., p. 176 en 177.
 107) P.P., p. 177.
 108) P.P., p. 60, 61 en 299.
 109) P.P., p. 299 e.v.
 110) P.P., p. 297.
 111) P.P., p. 304 e.v.
 112) P.P., p. 299.
 113) S.N.S. p. 125.
 114) P.P., p. 203 en 204.
 115) P.P., p. 205.
 116) P.P., p. 205 en 206.
 117) P.L., p. 91.
 118) P.P., p. 206.
 119) P.P., p. 203.
 120) S.N.S. p. 151 e.v.
 121) P.P., p. 209 en 210.
 122) P.P., p. 207.
 123) P.P., p. 206.
 124) P.P., p. 208.
 130) P.P., p. 142-144.
 131) P.P., p. 146.
 132) Vergl. p. 37 e.v.
 133) P.P., p. 146.
 148) Vergl. p. 37
 149) P.P., p. 159 en 160.
 150) Vergl. p. 19 e.v. en 26 e.v.
 151) Vergl. p. 21 e.v.
 152) P.P., p. 213.
 153) S.C., p. 165.
 154) P.P., p. 214.
 155) P.P., p. 215.
 156) P.P., p. 215 en 216.
 157) P.P., p. 215 en 216.
 158) P.P., p. 214.
 159) P.P., p. 129.

- 160) P P , p 216 217
 161) P P , p 216
 162) P P , p 216
 163) P P , p 214
 167) P P , p 218 Deze gedachte blijft bij Merleau Ponty eigenlijk slechts een be-
 wering Hij concludeert er toe op grond van hetgeen tevoren gezegd werd, hij
 maakt deze opvatting echter niet aannemelijk aan de hand van de
 verschijningswijze van de taal Als argument voor zijn theorie kan deze gedachte
 dus niet gelden Een grote hoeveelheid „illustratiemateriaal” is echter te vinden
 bij Klages, die klaarblijkelijk onafhankelijk van Merleau Ponty in dit opzicht tot
 soortgelijke opvattingen kwam (Ludwig Klages *Die Sprache als Quell der*
Seelenkunde, Zurich (S Hizzel Verlag) 1948, VIII Kapittel, p 120 e v)
 168) P P , p 219
 169) P P , p 220
 170) P P , p 221 en 448
 171) Vgl p 19 e v , 22 e v , 26 e v , en 40 e v
 172) P P , p 222
 173) P P , p 210
 174) Vgl p 15
 175) P P , p 217
 176) P L , p 101
 177) P P , p 210 en 211
 178) P P , p 461
 179) S C , p 225 en 256
 180) P P , p 219
 181) P P , p 214
 182) P L , p 92
 183) P L , p 91
 184) S N S , p 152
 202) P P , p 229
 Vergl het geval Schneider, pag 38 e v
 203) P P , p 445
 204) P P , p 446
 205) P L , p 100
 206) P P , p 214
 207) P P , p 213 214
 208) P P , p 212, 225 en 445
 209) P P , p 225
 210) P P , p 226
 211) P P , p 448
 212) P L , p 98
 213) P P , p 449
 214) P P , p 445
 215) P P , p 213
 216) P L , p 99
 164) P P , p 217
 165) P P , p 218
 166) P P , p 212
 185) P L , p 93
 186) P L , p 93 96
 187) S N S , p 153
 188) S N S , p 153
 189) P L , p 94 96
 190) P P , p 229
 191) P P , p 214
 192) P P , p 219
 193) P P , p 445
 194) P L , p 96
 195) P P , p 207 voetnoot
 196) P L , p 98
 197) P L , p 97, P P , p 445
 198) Vergl p 45 e v
 199) Vergl p 46
 200) P L , p 96
 201) P P , p 213
 217) P P , p 229
 218) P P , p 213
 219) P P , p 213
 220) P P , p 459
 221) P P , p 221
 222) P P , p 222
 223) P P , p 230
 224) P P , p 445
 225) P P , p 446
 226) P P , p 459 461
 227) P P , p 460
 228) P P , p 447
 229) P L , p 108 en 109

De bijdrage van onderwijsresearch tot verandering van het onderwijs

Lezing gehouden tijdens het congres „Veranderbaarheid van het Onderwijs” d.d. 29 mei 1968, van de **Nijmeegse Sociologische Faculteitsvereniging**. Verschenen in: **Pedax** (Uitgave van de Nijmeegse (Ped.)Agogiekstudenten) Jrg. 8, nr. 4/5. Dec. 1969, p. 121.

I.

In zijn in 1966 uitgesproken overdrachtsrede vermeldt de rector van de Nijmeegse universiteit, dat de senaat een „Commissie onderwijs-research” heeft ingesteld. Letterlijk vervolgt hij: „Problemen rondom de slagwoorden 'studiebekorting' en 'studiebegeleiding' zijn nu in bevoegde handen gelegd en ik prijs me gelukkig hierover geen beschouwing te behoeven geven, in het vertrouwen dat de problematiek thans op doeltreffende wijze wordt bestudeerd”. 1)

Een dergelijke uitspraak is ongetwijfeld verheugend. Een universiteit toont hier zoveel vertrouwen in de empirische wetenschap, dat ze zichzelf tot object van onderzoek wenst te maken. Grote en actuele beleidsproblemen met betrekking tot het onderwijs worden door een beleidsinstantie doorgegeven aan „de research” in de stellige overtuiging dat ze daar in bevoegde handen zijn, zodat men er zelf verder het zwijgen toe kan doen.

Uitspraken met betrekking tot het onderzoek van het hoger onderwijs kan men aantreffen in het merendeel van de overdrachtsredes welke de laatste twee jaren werden uitgesproken aan Nederlandse universiteiten en hogescholen. Verrassend snel steeg research als leidster omhoog uit de horizon van ons onderwijs - niet alleen van het hoger onderwijs.

Op het ogenblik leeft in brede kring de verwachting, dat empirisch onderzoek eindelijk de poort zal openen naar een zakelijk en rationeel opgezet, wetenschappelijk gefundeerd, doeltreffend onderwijs. Mijn vraag is: zijn deze verwachtingen steeds reëel.

Ervaringen, met name in de Angelsaksische landen, waar men reeds tientallen jaren actief is op het gebied van onderwijsresearch, stemmen tot voorzichtigheid 2). De werkelijke invloed van het vele en vaak kostbare researchwerk op het feitelijke onderwijs bleek teleurstellend gering. Wanneer van waarneembare invloed gesproken kon

worden, dan was het nog dikwijls een zich slechts uiterlijk schikken naar aanbevolen gedragslijnen, zonder dat het verwachte gunstige effect in feite bereikt werd.

Om van dit laatste een voorbeeld te noemen: Een van de meest uitvoerig onderzochte gebieden van onderwijs is: het leren lezen. Een van de meest besproken hulpmiddelen waarin researchwerk is verdiskonteerd zijn de onderwijstoetsen. Uit een onderzoek in 1963 verricht bleek dan ook, dat in 98% van de „elementary schools” in de Verenigde Staten leesvorderingentests werden gebruikt. Het merendeel van de leidinggevende personen was echter van oordeel, dat de leerkrachten er niet op een juiste wijze gebruik van weten te maken. „Zij testen, scoren en bergen op”. Als een van de konklusies van het onderzoek vindt men: gebleken is, dat de leesvaardigheid van de kinderen veelvuldig wordt getest, er zijn echter weinig aanwijzingen, dat van de uitkomsten een vruchtbaar gebruik wordt gemaakt. Gemis aan kennis van wat getest wordt, en van de betekenis van de scores is een van de oorzaken. „*Many such programs are more harmful than helpful*” 3).

Dichter bij huis vinden we geen tekenen, die meer hoopgevend zijn. In het jaar, waarin de Nijmeegse rector zich zo vol vertrouwen uitliet over de onderwijsresearch, werd in Eindhoven het eerste nationale congres „Onderzoek van Wetenschappelijk Onderwijs” gehouden. Een keur van Nederlandse onderzoekers bracht er verslag uit van zijn werk. In een slotbeschouwing maakte Professor De Groot de balans op. Hij stelt dan vast, dat het vele, dat geboden werd, in geen verhouding stond tot de ervaren problemen. Hij maakt daarbij geen uitzondering voor de problemen, welke door het congresbestuur in zijn „Ten geleide” genoemd werden als vraagstukken, tot de oplossing waarvan men een bijdrage van de onderwijsresearch verwachtte 4).

De verhouding onderwijsresearch/onderwijspraktijk houdt blijkbaar een niet opgehelderd probleem in. Verwachting en werkelijkheid dekken elkaar niet. Kunnen we volstaan met het uitwisselen van de bekende verwijten: het onderwijs is star, konservatief, niet bereid kennis te nemen van nieuwe bevindingen/ de onderzoekers kennen het onderwijs niet, ze zijn onpraktisch, spreken een geheimtaal, treden arrogant op en zijn te weinig geneigd hun resultaten onder de mensen te brengen? Staan we slechts voor een uiteindelijk simpel kommunikatie-probleem, dat via een betere organisatorische opzet en planning en met wat goede wil van weerskanten wel is op te lossen? Of ligt 't

probleem dieper? Zien we misschien niet voldoende duidelijk, wat wel en wat niet verwacht mag worden van de onderwijsresearch?

Om tot meer duidelijkheid te komen zullen we even bij de twee partners - onderwijs en research - stil moeten staan.

Het *onderwijs* is een werkelijkheid door mensen opgeroepen en in stand gehouden. Wie werkzaam is in dit onderwijs, als leraar of als beleidsfiguur, gaat ongetwijfeld met overleg te werk. Tegelijk is er echter veel, dat hij noch voor zichzelf noch voor anderen verantwoordt. In het onderwijs geschiedt veel op grond van traditie of in spontane interactie. Veel is er niet gethematiseerd: het voltrekt zich in een sfeer van vanzelfsprekendheid.

Ter illustratie slechts dit:

Op het ogenblik is er grote belangstelling voor de doelstellingen van het onderwijs. Het blijkt echter uiterst moeilijk om niet te zeggen onmogelijk de onderwijzenden ertoe te brengen het doel dat hun voor ogen staat duidelijk en volledig te formuleren. Men kan zich hierover verbazen en zeggen, dat het onderwijs blijkbaar zelf niet weet wat het wil. Dit verwijt is gerechtvaardigd, echter alleen dan, wanneer men onder „weten” verstaat: een expliciet weten, een weten, dat in woorden gevat kan worden, een weten, dat met behulp van taal kommunkabel is gemaakt. Men gaat te ver, wanneer men meent, dat de doelstellingen, welke nog niet bevredigend werden verwoord, ook niet in het onderwijs aanwezig zouden zijn en dat de onderwijzenden er geen besef van zouden hebben. De gerichtheid op het doel is er wel, maar ze is niet doordacht, niet op zich gesteld, niet gethematiseerd.

Wat heeft onderwijsresearch dit onderwijs te bieden?

Elk onderzoek begint met een vraag en eindigt in een konklusie. Wat geboden wordt, zijn uiteindelijk deze konklusies, formuleringen, in taal gevatte kennis, naar best vermogen kritisch verantwoord en empirisch geverifieerd. Woorden dwarrelen neer over de onderwijs-realmiteit in de vorm van rapporten, verslagen, artikelen, boekwerken. Wie vernieuwing van het onderwijs verwacht vanuit de research, verwacht, dat daardoor het onderwijs zich zal wijzigen.

Nu geeft het onder woorden brengen ons inderdaad een bijzondere greep op wat zich voltrekt. Taal is ongetwijfeld macht. Maar eenvoudig liggen deze verhoudingen toch ook weer niet. Het volgende kan dit met betrekking tot ons onderwerp misschien wat verduidelijken.

1. Het onderwijs, zoals het reilt en zeilt, is een onuitputtelijke bron voor thematiseringen. Onderwijsmensen raken niet uitgepraat over het onderwijs, en hoeveel men ook onderzoekt, men kan steeds nieuwe vragen stellen. Elk antwoord, dat de research aanbiedt, is van de praktijk uit gezien daarom per definitie partieel, en onvoltooid. De praktijk zal steeds ook rekening moeten houden met wat niet gezegd wordt en in versterkte mate met wat nog niet in 'n wetenschappelijke kontekst onder woorden is gebracht.

2. Onderzoek brengt onder woorden, wat op een of andere wijze onuitgesproken reeds in het onderwijs aanwezig is. Praktici hebben daardoor dikwijls de indruk, dat researchresultaten hen niets nieuws bieden. „Eigenlijk wisten we het al lang”. Onlangs werd in Duitsland een congres gehouden, waarbij onderwijsmensen met onderzoeksresultaten gekonfronteerd werden. Achteraf spraken zij van het congres „der gerechtfertigten Grossmütter”!

Een dergelijke zienswijze van de zijde van de praktici is uiteraard niet geheel juist. Onderzoek geeft ons wel degelijk op een nieuwe wijze vat op het onderwijs. Tegelijk schuilt er een grond van waarheid in hun reacties. In zekere zin kan men met recht zeggen, dat de onderwijzenden nu reeds veel weten van wat in de komende jaren door onderzoek aan het licht zal worden gebracht. Het is deze dubbelzinnigheid van „weten”, die de kern vormt van het probleem, dat ons bezig houdt.

3. Om effect te hebben op de praktijk van het onderwijs dienen de konklusies van researchwerk door de praktici begrepen en aanvaard te worden. Maar ook dan is reëel effect nog niet gegarandeerd. Tussen wat mensen zeggen en denken enerzijds en wat ze doen anderzijds bestaat ongetwijfeld een relatie, maar tegelijk is er een afstand, een spanning.

We kunnen dit bij ons zelf betrappen. Misschien zijn we er b.v. oprecht van overtuigd, dat niet-confessioneel gericht onderwijs de voorkeur verdient, of dat voor bepaalde jongens een technische school te prefereren is boven 'n vorm van algemeen vormend onderwijs. Maar als het eigen kinderen betreft, blijken de dingen voor ons opeens toch even anders te liggen.

Wie wel eens advies gegeven heeft aan ouders of leerkrachten, die heeft de spanning ervaren tussen wat gezegd wordt en wat in de opvoedings- en onderwijsrealiteit wordt gedaan.

Tausch en Tausch hebben in Duitsland interessante onderzoekingen gedaan met betrekking tot de discrepantie tussen wat onderwijzenden

denken en zeggen enerzijds en in feite in de klas doen anderzijds 5).

Ook al overtuigen we de onderwijzenden van de juistheid van onze onderzoeksresultaten, het onderwijs zelf behoeft daardoor nog niet te veranderen.

Het probleem dat we stelden wordt waarschijnlijk meer doorzichtig, wanneer we proberen ons duidelijk voor ogen te stellen, wat wel en niet de rol kan zijn van de onderwijsresearch.

Men kan via empirisch onderzoek het onderwijsgebeuren steeds beter thematiseren en men kan ernaar streven dit te doen ten dienste van dit onderwijs.

Research kan echter niet, ook niet voor een deel, de verantwoordelijkheid van de onderwijzenden en de beleidslieden over nemen. Researchresultaten moeten, om effectief te worden, gaan functioneren in een werkelijkheid, die slechts zeer ten dele verwoord is. De onderzoeker als zodanig kan en mag hiervoor de verantwoordelijkheid niet op zich nemen.

De onderwijsresearch vervult zijn taak goed, wanneer hij erin slaagt af en toe iets te zeggen, dat de onderwijsrealiteit beter doorzichtig maakt voor hen, die er in feite de verantwoordelijkheid voor dragen.

Is dit geen ontluistering van de research en van de empirische wetenschap in het algemeen? Om hierover tot klaarheid te komen zouden we ons kunnen gaan verdiepen in wetenschapstheoretische en antropologische beschouwingen. We zouden er ons niet alleen in verdiepen maar ook verliezen. We moeten dit hier dus niet doen.

Meer vruchtbaar lijkt het, wanneer ieder van ons zich zou bezinnen op de geschiedenis van zijn tak van de gedragswetenschap. Voor wie zich beperken wil tot de onderwijsresearch zou te rade kunnen gaan bij een handboek als dat van Gage 6) of de Encyclopedia of educational research 7).

Elk hoofdstuk uit de geschiedenis van een empirische wetenschap blijkt achteraf een geschiedenis van dwalingen. Geen van de empirische wetenschappen komt tot een resultaat dat definitief is. Hun weg is er een van vallen en opstaan, van het onderkennen van misvattingen en foutieve vraagstellingen, van het herformuleren en nuanceren van uitspraken enz. Wie dicht bij huis een concreet voorbeeld zoekt, bedenke, dat „de selectie” een van de weinige onderwerpen is, met betrekking waartoe in Nederland van een onderzoeks-traditie gesproken kan worden. In de loop van veertig jaar is het

probleem echter juist door dit onderzoek meerdere malen van aanschijn veranderd. Op het ogenblik verschuift het opnieuw.

Het beoefenen van onderwijsresearch is een ontmoedigende bezigheid, wanneer men definitieve resultaten verwacht, waarop men het feitelijk onderwijs zonder meer zou kunnen opbouwen en van waaruit men het zou kunnen leiden. Het is echter een boeiende en vruchtbare aangelegenheid, wanneer we het kunnen zien als een niet aflatende poging het rijke onderwijsgebeuren - dat er ook zonder research is - steeds beter onder woorden te brengen, ten dienste van dit onderwijs zelf.

Het gestelde probleem, de vruchtbaarheid van de onderwijsresearch voor de vernieuwing van het onderwijs, komt dicht bij een oplossing, wanneer we de onderwijsresearch enerzijds en de onderwijspraktijk en het onderwijsbeleid anderzijds goed onderscheiden en beide zien met hun eigen taak, eigen kracht en eigen beperktheid. Een duidelijke onderscheiding kan een vruchtbare wisselwerking slechts ten goede komen.

II.

Heeft dit gespekuleer enige reële betekenis voor de onderwijsresearch hier en nu in Nederland?

1. Letten we eerst op de rol die *pedagogiek en didaktiek* spelen. Vanuit de aard van deze wetenschappen mag men verwachten, dat van deze kant de grootste bijdrage tot vruchtbaar onderzoekswerk geleverd wordt.

Nu zijn de Nederlandse pedagogen veelal opgeleid in een traditie, die in theorie aan de pedagogiek als wetenschap de totale verantwoordelijkheid voor het feitelijk opvoedings- en onderwijsgebeuren toekent 8).

In de nog steeds veel gebruikte inleiding in de theoretische pedagogiek van prof. Langeveld leest men bijvoorbeeld, dat de praktische taak der opvoedkunde is: „opvoeding mogelijk maken en uitvoeren” 9). Voor zover ons bekend werd en wordt deze uitspraak door Nederlandse pedagogen veelal als gezaghebbend en definitief aanvaard. Toch komt ze niet minder in konflikt met de dagelijkse ervaring dan b.v. de uitspraak: het is de taak der geneeskunde gezondheid mogelijk te maken.

Gezien in zijn historisch verband is deze situatie van de

Nederlandse pedagogiek zeer wel te begrijpen. Een gevolg ervan is echter, dat de pedagogen ertoe neigen onderzoek en praktijk, wetenschap en beleid te identificeren. De opvattingen van Perquin met betrekking tot de pedagogische research vormen hiervan een sprekend voorbeeld 10).

Nederlandse pedagogen voelen zich vóór alles persoonlijk verantwoordelijk voor het konkrete kind, de konkrete pedagogische situatie, het feitelijk onderwijs, enz. Zij zijn in hoge mate bereid verantwoordelijkheid op zich te nemen voor het konkrete onderwijs- en opvoedingsgebeuren, bereid leiding te geven, te begeleiden, op te leiden, enz. Voor dit uitoefenen van opvoedingsgezag beroepen zij zich op wat zij bij voorkeur noemen hun autonome pedagogische wetenschap. Eenmaal het eigen gezag afhankelijk gesteld hebbende van deze pedagogiek is de geneigdheid begrijpelijkerwijs niet groot de uitspraken van deze pedagogiek - voor zover ze er zijn - konsekwent in twijfel te trekken. Een gunstig startvlak voor empirisch onderzoek is dit niet.

Een voorbeeld kan een en ander misschien verduidelijken. Een van onze medewerkers schreef een studie in verband met geprogrammeerde instructie. Hij wees op de noodzaak van empirische evaluatie van programma's, op de moeilijkheid hiervan, en op weinig kritische praktijken in dit verband. Hierop werd o.a. gereageerd met de opmerking, dat het weinig vruchtbaar is over moeilijkheden en tekorten zo breed uit te weiden, en dat men in plaats van de werkers in het veld te ontmoedigen liever schouderklopjes moest uitdelen. Nu staat het uiteraard ieder, die zich daartoe geroepen voelt, vrij schouderklopjes uit te delen. Zolang men echter aan onderzoek denkt te doen, zal men er zich van moeten onthouden. Wie schouderklopjes uitdeelt meent te weten. Willen we onderzoeken, dan dienen we het oog te richten op wat we niet of onvoldoende weten. Van ieder autoritaire toewending tot anderen dienen we ons dan te onthouden.

Tot zover het voorbeeld. Dat de Nederlandse pedagogen vanuit hun wetenschap aan de onderwijsresearch onvoldoende vorm hebben weten te geven, is geen geheim. In feite zijn het de psychologen en sociologen, die de spits hebben afgebeten. Persoonlijk heb ik echter de indruk, dat een beweging in positieve richting heeft ingezet. Voor de vruchtbaarheid van de onderwijsresearch lijkt het uitermate belangrijk, welke ontwikkeling zich in de naaste toekomst in de betrokken kring voltrekt. Vanuit de wereld van de pedagogen worden immers veel posities bezet, die bepalend zijn voor het onderwijsbeleid en voor de opleiding van onderwijzenden. Onderwijsresearch zal weinig effect

hebben, wanneer hij daar niet in zijn tegelijk reële en betrekkelijke waarde wordt gezien.

Nog steeds draagt de pedagogiek in Nederland een Januskop. De ene mond wil wetenschap spreken, de ander het gezagvolle woord van de beleidsman, de leraar en de opvoeder. Het klieven van deze dubbel-figuur is een wat pijnlijke operatie. Toch zal pas dan, wanneer de twee gezichten naar elkaar toegewend zijn, een vruchtbare dialoog tussen research enerzijds en onderwijs anderzijds mogelijk zijn. Ook in de pedagogiek zal de „Wille zur Wahrheit” zich dienen te ontwikkelen tot een autonome vorm van de „Wille zur Macht”.

2. Op een andere wijze speelt hetzelfde probleem - het niet voldoende onderscheiden van research en beleid - naar ik meen bij beoefenaren van *andere sociale wetenschappen*, die zich als onderzoekers wenden naar het onderwijs. Het is moeilijker hier aan te geven in welke mate dit verschijnsel voorkomt. Ik kan me echter niet onttrekken aan de indruk, dat deze onderzoekers dikwijls niet ontsnappen aan de verleiding hun theorieën, begrippenstelsels en onderzoekstechnieken als voltooid en definitief te beschouwen. De stap van de konklusies van een onderzoek naar een beleidsadvies en eventueel naar inmenging in het beleid zelf wordt dan te gemakkelijk en te weinig kritisch gezet.

Een voorbeeld zegt misschien duidelijker wat hier bedoeld wordt. Onlangs werd van psychologische zijde een plan opgesteld voor een onderzoek naar de diverse wijzen, waarop leraren hun leerlingen didactisch tegemoet treden. Men wilde dit achterhalen door gebruik te maken van de methode van de observatie. Men verwachtte op grond van de analyse van een aantal observatieprotocollen te komen tot een „uitputtende” beschrijving van de verschillende vormen van onderwijsgedrag.

Een dergelijke verwachting getuigt van een gemis aan besef van de beperkingen van een empirische werkwijze. Research is dan geworden tot een geloof, of zelfs tot een bijgeloof. Men heeft uit het oog verloren, dat alle empirie gebonden is aan waarnemen en taal. Beide onttrekken zich uiteindelijk aan het empirisch onderzoek. Wanneer de beoefenaren van de sociale wetenschappen goed voor ogen zouden houden, hoe hun eigen wetenschap zich ontwikkelt, zouden ze zich met een grotere mate van bescheidenheid werpen op het onderzoek van het onderwijs.

Een voorbeeld van kortsluiting tussen research enerzijds en beleid

anderzijds vormt het bekende boekje „Vijven en zessen” van Prof. De Groot 11). Willen we met ons onderwijs vooruit, dan moet ongetwijfeld intensief onderzoek verricht worden met betrekking tot de beoordeling en dienen onderwijstoetsen e.d. ontwikkeld te worden. Wie tot de overtuiging is gekomen, dat ons onderwijs bij de beoordeling van leerlingen veelvuldig willekeurig, ondemokratisch en inefficiënt te werk gaat, heeft het volste recht alarm te slaan en een kruistocht te prediken. Smelt men een en ander echter zo samen, dat het moeilijk wordt te onderscheiden wat onderzoek is en wat een poging tot inmenging in het beleid, dan wekt men niet alleen met betrekking tot de research en tot onderwijstoetsen verwachtingen, die moeilijk zijn waar te maken, men bewijst dan ook zijn kruistocht geen goede dienst.

Meer algemeen besproken, het lijkt mij noodzakelijk, dat researchwerkers duidelijk onderscheid maken tussen hun onderzoekswerk en hun inmenging in welke vorm ook in de praktijk, in vernieuwingswerk, in het beleid. Wie meent te moeten adviseren, te onderwijzen, op te leiden, te propageren, enz. moet zich realiseren, dat hij daarmee de grens van de research overschrijdt, omdat hij dan aspecten in zijn werk betreft die hij niet geëxpliciteerd heeft. Op dat moment treedt hij in principe dus evenzeer „normatief” en „paternalistisch” op als een vertegenwoordiger van „de autonome pedagogiek”.

3. Pregnant wordt het probleem van de verhouding beleid/research, wanneer het gaat om „researchbeleid”. De noodzaak van planning van de research met het oog op de belangen van het onderwijs springt in het oog. De problematiek ervan niet minder. Duidelijk ligt deze zaak in Nederland nog in het geheel niet.

Ook hier lijkt het juist het onderscheid tussen beleid en research goed voor ogen te houden, in dit verband met name het verschil in de wijze waarop beide zich verantwoorden.

In eerste instantie gaat het hier om beleid. Dat wil zeggen, dat een volledige thematisering en dus 'n volledige verantwoording niet wordt, en niet kan worden nagestreefd. Dit houdt in, dat het beleid bepaald dient te worden door instanties en door personen, die zelf geen belang hebben bij hun beslissingen, en die - omdat het om een belangrijke publieke zaak gaat - uiteindelijk publiek ter verantwoording geroepen kunnen worden. Het houdt eveneens in, dat er voldoende ruimte moet blijven voor onafhankelijke fundamentele research op het gebied van het onderwijs.

4. Tenslotte: in andere gebieden van wetenschap is „research” duidelijk een *enger begrip* dan „wetenschappelijk onderzoek”. Niemand zal een onderzoek ter bepaling van een behandelingswijze, b.v. een medisch onderzoek in een kliniek of een psychologisch onderzoek aan een M.O.B. met de term „research” betitelen. Research duidt op speurwerk strevend naar kennis van algemene en relatief duurzame waarde. Wetenschappelijk onderzoek, enkel ten dienste van de praktijk hier en nu, pleegt men geen research te noemen.

In het onderzoek van het onderwijs tekent dit onderscheid zich echter nog weinig af. Dit is overigens geen specifiek Nederlands probleem 12). Over de achtergrond van dit verschijnsel kan men spekuleren. Is de onderwijsresearch nog zo jong, dat alles wat gedaan wordt zoveel oorspronkelijks heeft, dat het waard is er in ruimere kring aandacht voor te vragen? Beschikken we nog zo weinig over onderzoeksinstrumenten, begrippenstelsels en theorieën, die zich „bewährt” hebben, dat onproblematisch onderzoek direkt ten dienste van de onderwijspraktijk nog niet mogelijk is? Is het onderwijs naar plaats en tijd zo uiteenlopend, dat elk probleem, dat vanuit de praktijk gesteld wordt, om een ten dele originele oplossing vraagt?

Het is ook mogelijk het verschijnsel terug te brengen tot een onvoldoende onderscheiden van research en praktijk. Zo gezien wordt het onderzoek dan te veel getooid met de regalia van het beleid, 't beleid met het aureool van de wetenschap. Voor beide is de last te zwaar.

III.

Ik ben me ervan bewust, dat ik me bloot stel aan het gevaar van defaitisme verdacht te worden. Ik heb inderdaad de research ingeperkt binnen enge grenzen. Ik heb gewezen op de betrekkelijke armoede van de taal in vergelijking met de rijkdom van de werkelijkheid, die we er met behulp van onderzoek in willen uitdrukken.

Ik deed dit niet om te ontmoedigen, maar om teleurstellingen te voorkomen. M.i. komt deze teleurstelling onvermijdelijk. De verwachtingen zijn te hoog gespannen. Zoals elke werkelijkheid laat ook het onderwijs zich slechts moeizaam en op beperkte wijze vangen in de taal van de wetenschap. Voor wat het onderwijs betreft, staan we bovendien nog pas aan het begin. We zullen aan het werk moeten, en successen mogen we maar mondjesmaat verwachten.

Om mijn goede wil te tonen wil ik echter tot slot proberen mijn

opvatting met betrekking tot de mogelijke bijdrage van de research tot verandering van het onderwijs positief te formuleren:

1. Onderzoekswerk kan onmiddellijk vruchtbaar zijn voor het onderwijsgebeuren, overal waar onderwijzenden in de brede zin van het woord weloverwogen beslissingen nemen. (beleid, planning, structurering, ontwerpen van methoden en leermiddelen, opleiding, enz.) Voorwaarde is, dat beide partijen elkaar verstaan, elkaars specifieke verantwoordelijkheid respecteren en de eigen verantwoordelijkheid niet op de ander afschuiven.

2. Indirekt, via een soort assimilatieproces, kunnen researchresultaten doordringen in het spontaan onderwijsgedrag van de onderwijzenden en in de sfeer van het vanzelfsprekende van waaruit het beleid mede gevoerd wordt. De wegen waarlangs dit gebeurt, onttrekken zich aan onze directe ervaring. Het proces vraagt bovendien tijd. Waarschijnlijk zullen we in toenemende mate in staat zijn strategieën te volgen, die wat dit betreft leerprocessen op gang brengen en houden. Deze strategieën zijn op het ogenblik nog allesbehalve 'n open boek maar naar we mogen hopen een vruchtbaar veld van onderzoek.

Aantekeningen

- 1) S. J. GEERTS: **De Katholieke Universiteit in 1956-1966**. Rede. Nijmegen-Utrecht 1966, p. 5.
- 2) L. D. CLARK: **Educational research. A national perspective**. In J. A. Culbertson and S. P. Henchy: **Educational Research: New Perspectives**. Danville 1963.
R. M. W. TRAVERS (ed.): **Training Research and Education**. Columbia 1965.
M. H. BRISTOW: **Contribution of research to curriculum progress**. In: *Paedagogica Europaea II*. Amsterdam etc. 1966, p. 268.
- 3) M. C. AUSTIN AND C. MORRISON: **The first R**. The Harvard report on reading in elementary schools. New York 1963, p. 143-148 en p. 233.
- 4) SLOTBESCHOUWINGEN door Prof. Dr. A. D. de Groot. In: **Nationaal Congres Onderzoek van Wetenschappelijk Onderwijs 1966**. Technische Hogeschool Eindhoven. Deel 2, p. 81.
- 5) R. TAUSCH UND A. M. TAUSCH: **Erziehungspsychologie**. Göttingen, 1965.
- 6) N. L. GAGE (ed.): **Handbook of Research on teaching**. Chicago (1957).
- 7) Ch. W. HARRIS (ed.): **Encyclopedia of educational research**. New York 1960.
- 8) Een meer uitvoerige beschouwing hierover gaven we in: **Didaktiek naar menselijke maat**. 's-Hertogenbosch 1967.
- 9) M. J. LANGEVELD: **Beknopte theoretische pedagogiek**. Groningen 1963, p. 114.
- 10) N. PERQUIN: **Pedagogische psychologie van de middelbare scholier**. Roermond, Maaseik 1962, p. 22 e.v.
- 11) A. D. DE GROOT: **Vijfen en zessen**. Groningen 1966.
- 12) Zie b.v. D. G. RYANS: **Are educational research offices conducting research?** *Journal of Educational Research*, nov. 1957.
Men zie ook de omschrijving of liever het ontbreken van een definitie in:
STICHTING VOOR ONDERZOEK VAN HET ONDERWIJS: De situatie van de onderwijsresearch in Nederland, 1966. 's-Gravenhage, 1968, p. 8 en 9.

Onderwijsresearch: een avontuur

Een beschouwing met het onderzoek naar 'de goede leerkracht' als uitgangspunt

Deze bijdrage gaat terug op een voordracht gehouden tijdens een symposion van het Pedagogisch Instituut van de Katholieke Universiteit te Nijmegen ter gelegenheid van het afscheid van Prof. Dr. Jos J. Gielen. De tekst verscheen eerder in: A. M. P. KNOERS (red.): **Goed en succesvol onderwijzen**. 's-Hertogenbosch, 1971, p. 45.

I

In 1950 werd in Finland van staatswege een commissie belast met de voorbereiding van plannen tot hervorming van de onderwijzers-opleiding.

Deze commissie schonk o.a. aandacht aan de selectie bij het begin van de opleiding. Ze ging uit van de gedachte, dat verbetering van een opleiding grotere kans van slagen heeft, wanneer die studenten worden toegelaten, waarvan verwacht mag worden, dat ze zich tot goede leerkrachten zullen ontwikkelen. Men meende voorts slechts verantwoorde voorstellen te kunnen doen op basis van empirische gegevens. Initiatief werd genomen tot een onderzoek met betrekking tot de toelatingsprocedure. Een opleidingsinstituut in Heinola verleende zijn medewerking en verschaftte het nodige feitenmateriaal. Een uitgebreid verslag van het zorgvuldig verrichte researchwerk verscheen in 1965 1).

Ongeveer 20 jaar later zijn we in Nederland in een soortgelijke situatie aangeland als in Finland en de overige Scandinavische landen in 1950. We zijn diep overtuigd van de noodzaak van ingrijpende veranderingen van het onderwijs. We zien ons bijgevolg geplaagd voor belangrijke beleidsbeslissingen. We verwachten in dit verband zeer veel van de onderwijsresearch.

Wie zich aan een ander spiegelt, spiegelt zich zacht. Laten wij de Finse onderzoekers eens in grote lijnen volgen bij hun belevenissen.

Met betrekking tot de 405 gegadigden, die zich in 1954 aanmeldten bij de „kweekschool” te Heinola, werd de gebruikelijke toelatings-

procedure gevolgd. Op grond hiervan werden tenslotte 72 leerlingen toegelaten.

Van de gegevens, die bij deze beslissing een rol speelden (voorafgaand onderwijs, prestaties bij toelatingsexamen, enz.) werd zorgvuldig aantekening gehouden. Daarnaast werd van iedere toegelatene en van een deel van de niet toegelatenen een groot aantal gegevens vastgelegd, waarvan men vermoedde, dat ze eveneens konden samenhangen met het al of niet zich ontwikkelen tot een goede leerkracht en die dus eveneens een rol zouden kunnen spelen bij de nagestreefde verbetering van de selectieprocedure.

Tot deze gegevens behoorden: de uitslag van een aantal intelligentietests, gegevens met betrekking tot de levensloop, de antwoorden op een vragenlijst met betrekking tot de houding ten opzichte van kinderen, van onderwijs, van opvoedingsvragen, enz., gegevens met betrekking tot de motieven voor de beroepskeuze en tot de wijze waarop deze keuze tot stand was gekomen, de uitslag van een „onderwijstest”, enz. Vele tientallen voor een selectie mogelijk waardevolle gegevens werden aldus bij het begin van de opleiding verzameld. De vierjarige opleiding tot onderwijzer en onderwijzeres vond verder normaal plaats, met dit verschil, dat de beoordeling van de vorderingen van de leerlingen bij het praktijkgedeelte van de opleiding zorgvuldiger plaatsvond dan gebruikelijk. Langs die weg kreeg men de eerste gegevens binnen over de mate, waarin verschillende studenten zich ontwikkelden tot goede leerkrachten. Een volgend gegeven vormde het cijfer voor „praktijk” bij het eindexamen.

Daarmee was de commissie uiteindelijk nog niet tevreden. Men volgde de leerlingen na hun afstuderen nog drie jaar in hun loopbaan als onderwijzer of onderwijzeres. Opnieuw werden daarbij gegevens verzameld over hun kwaliteit als leerkracht en wel op de volgende wijze: Men vroeg de inspecteurs hun oordeel te geven aan de hand van een vragenlijst. Voorts werd de jonge leerkracht een tijd lang geobserveerd bij zijn werk in de klas. Ook werd hem gevraagd, zelf zijn mening te geven over zijn ervaringen gedurende deze eerste praktijkjaren.

Na zeven jaar beschikte men zodoende over een grote hoeveelheid zorgvuldig verzameld feitenmateriaal, dat het mogelijk zou maken vast te stellen welk gewicht men bij de beslissing tot toelating aan de diverse kenmerken van de zich aanmeldende studenten zou mogen toekennen. Een ingrijpende verbetering van de toelatingsprocedure

op grond van ervaringsgegevens leek binnen het bereik te liggen. De werkelijkheid bleek een andere.

Bij de verwerking van hun materiaal kwamen de onderzoekers tot de bevinding, dat er weinig of geen voor de praktijk van de selectie van belang zijnde samenhang viel te constateren tussen de gegevens bij toelating en het latere oordeel over de prestaties van de student in de onderwijspraktijk. Na tien jaar intensief onderzoekswerk konkludeert de commissie, dat ze nauwelijks of niet in staat is, op grond van haar werk een directe bijdrage tot verbetering van de selectieprocedure te leveren. Voorts stelt ze vast, dat het in 1954 in Heinola toegepaste toelatingsexamen niet als geschikt beschouwd kon worden, wanneer men de later voor „onderwijsbekwaamheid” toegekende waarдерingen als maatstaf hanteert.

Zoals - overigens terecht - te doen gebruikelijk zegt de commissie, dat verder onderzoek gewenst is. Enkele aanwijzingen met betrekking tot de richting waarin waarschijnlijk vruchtbaar verder gezocht kan worden, menen de onderzoekers te kunnen geven. Het ontbreken van een adequate theorie met betrekking tot het onderwijzen geven zij aan als een belangrijke handicap bij dit verder werken 2).

We staan voor een merkwaardig resultaat: De verwachte aanwijzingen ter verbetering van de selectie-praktijk zijn niet gevonden. Voorts blijken onze theorieën over het onderwijzen te kort te schieten. Bovendien bekruipt ons het vermoeden, dat het traditioneel in gebruik zijnde toelatingsexamen niet die kandidaten selekteert, die meer geschikt zijn voor het beroep van onderwijzer dan vele afgewezenen. De uitgangspunten, waarop men zich in het verleden vanuit een stilzwijgende vanzelfsprekendheid heeft gebaseerd, en die men jarenlang als tenminste in grote lijn juist had beleefd, vonden geen bevestiging bij systematisch empirisch onderzoek.

Men dacht door onderzoek tot nieuwe en grotere zekerheden te komen. Het resultaat was: vergroting van de onzekerheid. Na ruim tien jaar onderzoek zijn de beleidsinstanties weinig geholpen, terwijl deze hulp toch in eerste instantie het doel was van het vele werk.

Deden de onderzoekers toevallig een slechte greep?

Deden ze hun werk niet goed?

Men kan opmerken, dat zij hun onderzoek beter anders hadden kunnen opzetten. Achteraf kan men dit steeds zeggen. Zoals gewoonlijk waren zij overigens zelf al tot die konklusie gekomen.

Men kan hun echter moeilijk verwijten, dat zij weinig zorgvuldig of weinig kritisch te werk zijn gegaan. Ze namen uitvoerig kennis van de reeds omvangrijke literatuur uit Engeland en de Verenigde Staten over de betrokken problematiek. Ze maakten gebruik van de mogelijkheden, die technieken als faktoranalyse en profielanalyse bieden. Ze hadden een open oog voor de eisen, waaraan instrumenten moeten voldoen, aan de hand waarvan men voor een dergelijk onderzoek bruikbare gegevens verzamelt. Zij gingen niet uit van een beperkte intellektualistische opvatting van het opleidingsdoel. Zij werkten ook niet geïsoleerd, maar in een inspirerend samenspel met onderzoekers uit andere landen. Gebrek aan „Ausdauer” en flexibiliteit kan hun evenmin verweten worden. Tenslotte: met hun konklusies staan ze niet alleen.

In 1968 publiceren Bjerstedt en Sandgren het resultaat van een soortgelijk onderzoek uit Zweden. Ook zij zochten naar geschikte predictoren voor toekomstige prestaties als leerkracht, welke bij de selectie aan het begin van de opleiding gebruikt zouden kunnen worden. Zij bepaalden voor een groep van 258 personen de samenhang tussen 59 mogelijke prediktievariabelen enerzijds en 20 tijdens de opleiding verzamelde criteriumvariabelen anderzijds. De konklusie van hun nog voorlopige analyse is, dat de gevonden samenhangen noch voldoende groot, noch voldoende systematisch zijn om directe toepassing van de gebruikte variabelen in de praktijk van de selectie van toekomstige leerkrachten te rechtvaardigen 3).

De onderzoekers deden hun werk blijkbaar niet slecht 4). Deden wij misschien een wat ongelukkige greep, toen we hun onderzoek kozen als uitgangspunt voor deze beschouwing? Is een dergelijk wat teleurstellend resultaat regel of uitzondering in de onderwijsresearch?

II

Kiezen we ons blikveld ruimer, treft ons dan een zelfde beeld?

Sinds 1920 is er met name in de Verenigde Staten naar Nederlandse begrippen enorm veel researchwerk verricht met betrekking tot „de goede leerkracht”. Het is een van de op de voorgrond springende topics uit de „educational research”.

Dit werk was met name in het begin sterk „beleidsgericht”. Men wilde onderwijsbeleidsinstanties hulp bieden bij beslissingen, die zij nu eenmaal moeten nemen bij het benoemen, te werk stellen, bevorderen, ontslaan, enz. van leerkrachten. Ook hoopte men

inzichten te verwerven, die van waarde zouden zijn voor de opleiding en bijscholing van onderwijzers en leraren. Het onderzoek voer door- gaans onder de vlag: „teacher effectiveness”. Deze naamgeving geeft duidelijk aan, hoezeer het nuttigheidsidee op de voorgrond stond.

We kunnen hier nog minder de avonturen, die de onderzoekers beleefden, op de voet volgen. Het zou veel te ver voeren 5). Enkele aanduidingen mogen volstaan om de aard en de omvang van het werk en de richting die het nam, te karakteriseren.

In eerste instantie ging men uit van de voor de hand liggende gedachte, dat ervaren deskundigen (inspekteurs, directeuren van scholen, examinatoren, opleiders) duidelijk voor ogen staat, wat een goede leerkracht is, en dat zij in het algemeen een juiste beoordeling kunnen geven, wanneer ze iemand een tijdlang in de klas aan het werk hebben gezien. Onderzoek leerde echter al spoedig het volgende:

1. De deskundigen geven hun oordeel wel met een grote mate van subjektieve zekerheid.

2. De onderlinge overeenstemming van hun oordeel is evenwel niet groot.

3. Let men er op, bij welke leerkrachten de leerlingen het meest „leren”, dan vindt men geen samenhang met het oordeel van de deskundigen.

Het laatste punt interesseert ons het meest. Enige toelichting is op zijn plaats. In een samenvatting van betrokken researchresultaten vermelden D.M. Medley en H.E. Mitzel 6), dat veel studies zonder meer uitgaan van de veronderstelling, dat beoordelingsschalen valide instrumenten zijn voor de meting van de effectiviteit van onderwijs, omdat men aanneemt, dat de opsteller van de schaal wel weet wat effectief onderwijs is. De onderzoeken, waarbij deze veronderstelling zelf getoetst werd, leidden echter unaniem tot een negatieve konklusie. Een achttal van deze konklusies wordt letterlijk door hen aangehaald. Bij wijze van voorbeeld worden er hier twee weergegeven.

„... the criterion of pupil change apparently measures something different from that measured by teacher ratings...” (R.E. Gotham: *Personality and teaching efficiency*. J. exp. Educ., 1945, p. 165).

„Whatever pupil gain measures in relation to teaching ability it is not that emphasized in supervisory ratings.” (R. deV. Jones: *The prediction of teaching efficiency from objective measures*. J. exp. Educ. 1946, p. 98).

Ons treft een zelfde beeld. *Terwijl men zocht naar meer zekerheden voor de praktijk, bereikte men door onderzoek in feite, dat men aan deze praktijk een stuk gevestigde zekerheid ontnam.* Het „criterium-probleem” - de vraag naar datgene, waaraan men uiteindelijk kan onderkennen of iemand al of niet een goede leerkracht is - werd zodoende meer en meer een van de belangrijkste discussiepunten bij het onderzoek naar de „teacher effectiveness”. Op het ogenblik werkt men met een hele reeks slechts ten dele tot elkaar te herleiden criteria zoals: het oordeel van de deskundige, het oordeel van de betrokkene zelf, het oordeel van de leerlingen, de „leerwinst” of de „gewenste gedragsverandering” bij de leerlingen, de sfeer in de klas, gegevens verkregen via systematische observatie van het gedrag in de klas en van het gedrag van de klas, enz. Het reeds genoemde onderzoek van Bjerstedt, dat werkte met 20 verschillende criteria, vormt een illustratie van deze ontwikkeling. De research op het betrokken gebied - en hand in hand hiermee het spreken over „de goede leerkracht” en zijn scholing - werd er niet eenvoudiger door.

Het kan ons niet verbazen, dat onderzoekers zich geleidelijk wat meer gedistantieerd opstelden. Men nam afstand van onmiddellijk aan de praktijk ontleende (voor)oordelen, en legde zich in eerste instantie meer toe op het ontwerpen van begripssystemen en waarnemings-technieken, waarmee men het gedrag van docenten en het gebeuren in de klas beter in de greep zou kunnen krijgen. De verwachting, dat men daardoor tot kennis zou komen, die voor het onderwijsbeleid van waarde zou blijken, bleef gehandhaafd. Men verwachtte een dergelijk resultaat nu echter meer op den lange duur, nadat eerst meer inzicht zou zijn verworven in de werkelijk belangrijke aspecten en samenhangen. Groots opgezet researchwerk kwam uit deze toeleg voort.

Als voorbeeld kan hier genoemd worden de „Teacher Characteristics Study” onder leiding van Ryans 7). Als doel stond voor ogen: het aangeven en analyseren van patronen van onderwijsgedrag, van houdingen en intellectuele en affectieve hoedanigheden die kenmerkend zijn voor onderwijzers, het ontwikkelen van instrumenten waarmee men deze karakteristieken zou kunnen vastleggen en het vergelijken van groepen van leerkrachten. Men hoopte, dat de resultaten vruchtbaar zouden blijken bij de selectie van leerkrachten en bij de verbetering van hun opleiding.

De opzet van het onderzoek was inderdaad groot van allure. Het nam meer dan zes jaar in beslag, ongeveer 100 deelonderzoeken werden

verricht, meer dan 6000 leerkrachten en 1700 scholen verleenden hun medewerking bij het verzamelen van het feitenmateriaal, uitvoerige observaties in de klas door zorgvuldig getrainde observatoren werden verricht, vele vragenlijsten werden ingevuld, de bevindingen werden zorgvuldig geanalyseerd, o.a. via factoranalyse. Ook werden honderden item-analyses uitgevoerd. Wat leverde dit vele werk op?

Een menigte interessante samenhangen werd gevonden, te veel om hier op te noemen. Enkele voorbeelden mogen volstaan.

1. In het onderwijsgedrag konden drie dimensies onderscheiden worden: a. hartelijk, vriendelijk tegenover egocentrisch, teruggetrokken; b. verantwoordelijk, weloverwogen tegenover onsystematisch, lukraak; c. stimulerend, fantasierijk tegenover verveeld, routinematig.

2. In het basisonderwijs vertoonden deze dimensies een hoge onderlinge samenhang en een hoge samenhang met het gedrag van de leerlingen. In het voortgezet onderwijs was de onderlinge samenhang en met name de samenhang met het gedrag van de leerlingen geringer.

3. De houding ten opzichte van leerlingen, superieuren en collegae was bij de leerkrachten uit het basisonderwijs gunstiger, dan bij leerkrachten uit het voortgezet onderwijs.

4. De pedagogische opvattingen van leraren uit het voortgezet onderwijs waren meer traditioneel, terwijl onderwijzers uit het basisonderwijs daar tegenover meer „permissive” waren ingesteld.

5. Mannelijke leerkrachten bleken zowel in het basis- als in het voortgezet onderwijs aanmerkelijk meer emotioneel stabiel dan hun vrouwelijke collegae.

6. Vergelijking van oudere (55 jaar en ouder) en jongere groepen van leerkrachten viel in de regel uit ten ongunste van de oudere, met een uitzondering voor het systematisch en actief op „leren” gerichte onderwijsgedrag.

7. In het basisonderwijs waren gehuwde leerkrachten meer actief en meer op het kind gericht, in het voortgezet onderwijs gold dit voor de ongehuwden.

8. Leerkrachten, die vermeldde, dat ze tot de keuze van hun beroep gekomen waren op grond van de intellectuele kant ervan, omdat ze zich tot de school aangetrokken voelden, en vanwege de sociale dienstbaarheid van het beroep behaalden een gunstiger uitslag voor de meeste „characteristics” dan degenen, die zeiden het beroep gekozen te hebben op advies, vanwege de aantrekkelijke maatschappelijke

positie en vanwege de carrièremogelijkheden. Degenen, die uit hun jeugd een voorkeur vermeldden voor „schooltje spelen”, „voorlezen aan kinderen” enz. behaalden eveneens hogere scores.

9. Leerkrachten aan grote scholen behaalden betere scores dan die aan kleinere op schalen voor hartelijk en stimulerend gedrag in de klas, houding ten opzichte van superieuren, verbaal begrijpen en emotionele stabiliteit.

Leerkrachten uit kleinere gemeenten behaalden lagere uitslagen dan uit grotere. Dit gold tot steden met een half à een miljoen inwoners. Daar boven daalden de scores weer tot die van zeer kleine gemeenten, met als opvallende uitzondering: de score voor verbaal begrijpen.

10. Bij vergelijking van de leerkrachten die scoorden aan de gunstige kant van de drie onder 1 genoemde dimensies, met degenen die een ongunstige uitslag vertoonden op alle drie dimensies, vond men het volgende:

Leerkrachten met een gunstige uitslag tonen: grootmoedigheid bij het beoordelen van anderen, grote interesse in lezen, literatuur, muziek, schilderkunst en kunst in het algemeen, participatie aan sociale groepen, plezier aan contacten met leerlingen, voorkeur voor permissief gedrag in de klas, goede verbale intelligentie en goede sociale aanpassing.

De groep, die ongunstig afsteekt, onderscheidt zich door: kritische beoordeling van anderen, voorkeur voor activiteiten die geen nauwe persoonlijke contacten met zich brengen, een minder gunstige wijze van spreken over de leerlingen, minder hoge verbale intelligentie en een minder geslaagde emotionele aanpassing. De hogere leeftijden zijn hier sterker vertegenwoordigd.

Deze greep uit de resultaten moge voor zich spreken. De konklusies zijn ontegenzeggelijk interessant en prikkelen tot nadenken. Vraagt men zich echter af, of Ryans c.s. via hun ambitieuze studie gekomen zijn tot resultaten, die het beleid met betrekking tot een school, een tak van onderwijs, een beroepsopleiding voor leraren, enz. vaste grond onder de voeten geven, dan moet het antwoord gereserveerd zijn 8). Zelfs een aanzet tot een theorie of tot verder onderzoek, dat in dit opzicht veel belooft, kan men er moeilijk in ontdekken. Zeggen, dat een goede leerkracht blijkbaar een vriendelijk, ordelijk werkend, sociaal voelend iemand is, wiens verbale intelligentie op een goed niveau staat en die van kinderen houdt, is nauwelijks meer dan een gemeenplaats. Wenst men meer, dan konfronteert het onderzoek ons

met een menigte van factoren, die subtiel op elkaar inspelen, op een wijze, die statistisch aantoonbaar is, maar die in feite bij praktijk-beslissingen nauwelijks een rol kunnen spelen.

Een wat somber vermoeden begint zich af te tekenen. Zou het te somber zijn? Misschien is het goed hier een uittaling te citeren uit een rapport van de American Educational Research Association uit 1953: „... the present condition of research on teacher effectiveness holds little promise of yielding results commensurate with the needs of American education... after 40 years of research on teacher effectiveness... one can point to few outcomes that a superintendent of schools can safely employ in hiring a teacher or granting him tenure”. H. H. Remmers tekent in Gage's handboek uit 1967 hierbij aan, dat deze uitspraak nog steeds geen wijziging behoeft 9).

Ook nu we ruimer hebben rondgekeken handhaaft zich het beeld. *Onderwijsresearch, voor zover deze betrekking had op de goede leerkracht - zijn gedrag, zijn persoon, zijn wijze van lesgeven, zijn selectie, zijn opleiding - leidde niet tot resultaten, die voor de praktijk van doorslaggevende betekenis waren.*

III

We verruimen ons blikveld een tweede maal en vragen ons af, of voor andere gebieden, waartoe de onderwijsresearch zich gewend heeft, iets soortgelijks geldt.

Een aantal „topics” zijn te noemen, waaraan intensief gewerkt werd. Enkele belangrijke vermelden we kort.

1. In ons land is sinds de jaren dertig met name - om niet te zeggen bijna uitsluitend - de *selectie* object van onderzoek geweest. Zonder een poging te ondernemen tot het formuleren van een historisch overzicht mogen we, op grond van wat algemeen bekend is, wel het volgende zeggen. Er is veel werk verricht. Al onderzoekend bracht men veel waardevolle kennis aan het licht. Men denke bijvoorbeeld aan de „Wet van Posthumus”. Door het onderzoek verschoof onze kijk op de selectie. We denken daar nu inderdaad anders over, dan bijv. in de jaren dertig, toen een heftige strijd gevoerd werd rond de intelligentietest. Steeds meer zijn we gaan twijfelen aan wat eerst stilzwijgend als uitgangspunt werd geaccepteerd. Voor onderwijsinstanties is de „selectie” echter nog steeds een groot probleem, om niet te zeggen een groter probleem dan voorheen. We gaan ons zelfs steeds meer afvragen, of het niet een foutief gesteld probleem is.

2. Op het ogenblik trekt in Nederland het *onderzoek van het hoger onderwijs* grote belangstelling. Ook hier wordt veel werk verzet. Wie echter de reële beleidsproblemen van de universiteiten plaatst tegenover de reële steun, die vanuit de betrokken research geboden kan worden, komt onvermijdelijk terecht bij het beeld van de druppel en de gloeiende plaat.

3. Een van de gebieden, waarop in de Angelsaksische landen zeer intensief onderzoek werd verricht, is dat van het *leesonderwijs*. De kennis, die verzameld werd, is indrukwekkend en ook voor specialisten reeds niet meer volledig te overzien. Het totaalbeeld is echter niet anders, dan dat van de hiervoor genoemde gebieden: Oorspronkelijke zekerheden verdwenen. Nieuwe vragen rezen. Een pasklaar antwoord voor „de school” werd niet gegeven. Laten we een expert als W. Gray aan het woord. In 1960 schreef hij aan het eind van een historisch overzicht van de betrokken research: „We zijn ons veel meer bewust dan vroeger van de complexiteit van de leesproblematiek en veel minder zeker hoe we de vragen moeten beantwoorden”. In 1964 schrijft Mazurkiewicz: „The lack of conclusive evidence for a clear-cut course of action in reading instruction and diagnosis is perhaps the most notable feature of the results of thousands of research studies. The results of one study often contradict those of another. The use of one set of results to reject another approach seems more typically the rule than the exception” 10).

4. Zeer veel onderzoek werd verricht met betrekking tot „*audio-visuele hulpmiddelen*” en tot leermiddelen in het algemeen. Mogen we ook hier, wat de resultaten betreft, volstaan met een gezagsargument, en opnieuw een expert aan het woord laten? Lumsdaine schrijft aan het eind van zijn uitvoerig overzicht van de research met betrekking tot „*instruments and media of instruction*” in Gage’s handboek: „The experimental work reported in this chapter, even though quite extensive, clearly represents only a beginning in the effort to develop the technology of instructional method which such research can ultimately generate. Study of the work to date should stimulate more incisive investigation, invention, and discovery, both substantive and methodological. Only in this way can educational psychologists achieve the explicit identification of variables and functional relationships which most potently influence the modification of behavior through instruction, and thus play a crucial role in far-reaching improvements in the effectiveness and economy of instruction 11).”

Blijkbaar was ons uitgangspunt - het werk van de staatscommissie in Finland, die via research wilde komen tot verbetering van het toelatingsbeleid voor de onderwijzersopleiding, en die na jarenlang werken praktisch met lege handen stond - geen uitzondering. Het was geen bewust of onbewust tendentieuze keuze. *In het algemeen geldt, dat onderwijsresearch slechts zelden een pasklaar antwoord levert op vragen uit de praktijk. In zekere zin is het tegendeel waar. Veelal worden gevestigde zekerheden ondergraven. De praktici ontdekken dat ze voor grotere problemen staan, dan ze voorheen dachten. Research schept meer beleidsproblemen dan hij oplost.* Ervaren onderzoekers op het gebied van het onderwijs als Husén en Wiseman hebben hierover behartigenswaardige dingen gezegd 12).

We kunnen ons niet onttrekken aan de indruk, dat dit op het ogenblik in Nederland, nu we hier een plotselinge hausse van de onderwijsresearch beleven, te weinig beseft wordt. „De research” kan de verantwoordelijkheid voor „het onderwijsbeleid” niet op zich nemen. Wekt men dergelijke verwachtingen bij degenen, die de verantwoording dragen voor wat er in feite in het onderwijs gebeurt - in een klas, in een school of in een land - dan kan dit slechts leiden tot teleurstelling en uiteindelijk tot een zich afwenden van het researchwerk.

IV.

Het bovenstaande klinkt ontmoedigend, om niet te zeggen defaitistisch. Het is het echter niet. Het wil slechts duidelijk in het licht stellen, dat „onderwijsresearch” bijna steeds teleurstelt, wanneer men uitgaat van onjuiste verwachtingen, resp. van onjuiste pretenties.

Dergelijke onjuiste verwachtingen leven op het ogenblik in ons land en er wordt voedsel aan gegeven. Dit hangt samen met meerdere factoren, ten dele van algemeen menselijke aard, ten dele voortkomende uit de geest van de tijd, ten dele uit de bijzondere situatie van de pedagogiek in Nederland. Rationaliteit, wetenschap, research, exactheid enz. staan op het ogenblik hoog aangeschreven, ten minste als leus en als etiket. Men is graag bereid aan de wetenschap een grote plaats in te ruimen waar het gaat om het leidinggeven aan het maatschappelijk gebeuren. Men neemt maar al te graag aan, dat een agogiek en een onderwijskunde al of niet na enkele jaren empirisch onderzoek op gelijke wijze de samenleving iets te bieden hebben als bijvoorbeeld natuurwetenschappen en geneeskunde na eeuwen van toegewijd werken. Men ziet te weinig, dat gevaar dreigt van onwetenschappelijke wetenschappelijkheid en irrationele rationaliteit.

Research wordt tot magie. Wetenschap degradeert tot camouflage voor geldingsstreven. Men keert zich tegen een paternalistische pedagogiek en vervalt tegelijk in een nieuw paternalisme.

Onderwijsresearch leidt onvermijdelijk tot teleurstelling, wanneer degenen, die er zich aan wijden, zichzelf op grond daarvan een rol toebedelen in het onderwijsbeleid of wanneer zij op die basis gaan optreden als propagandisten voor bepaalde vormen van onderwijsvernieuwing.

Zowel met betrekking tot de vernieuwing als met betrekking tot het onderwijsbeleid dient de research ongetwijfeld een rol te spelen. Deze is echter meer subtiel, ze eist een grotere terughoudendheid, een grotere mate van relativering. De taak van de research is namelijk: het onderwijsgebeuren steeds beter in begrippen, in woorden, in formuleringen te vatten, zodat degenen, die er in opdracht of vrijwillig leiding aan geven of die zich geroepen voelen het te vernieuwen, dit steeds beter zullen kunnen doen. *De research heeft niet per definitie iets te zeggen aan het beleid en aan de praktijk*, laat staan dat hij er a priori iets over te zeggen zou hebben. *De research heeft pas iets te bieden, als hij goed geverifieerde, voor beleid en praktijk relevante konklusies op tafel kan leggen. Dan heeft hij met recht „iets te zeggen”.*

Gaat men uit van een dergelijke verwachting, dan behoeft de research niet teleur te stellen. Elke nieuwe verheldering is dan winst. Er valt dan verbazend veel te doen, en dan is er in enkele decennia reeds zeer veel bereikt. We zouden dit wat nader willen toelichten, eerst perifeer, daarna meer principieel.

1. Ons onderwijs berust voor een groot deel op tradities, op overtuigingen, die we niet „im Frage” stellen. We selekteren leerlingen voor bepaalde opleidingen en zijn (waren) er stilzwijgend van overtuigd, dat we dit goed doen. We houden bepaalde opleidingen, bijvoorbeeld voor toekomstige leerkrachten, in stand of vernieuwen ze in de mening, dat we de betrokken studenten goed toerusten voor hun toekomstig werk. We menen, dat „deskundigen” bij allerlei beslissingen over de grote lijn juist oordelen. We menen, dat ons voortgezet leesonderwijs een goede weg volgt om de kinderen tot „goede” lezers te vormen. We menen (meenden), dat doubleren heilzaam is voor veel leerlingen. We zijn (waren) ervan overtuigd, dat het zoveel mogelijk samenbrengen van gelijksoortige leerlingen in bepaalde typen van scholen, klassen of leergroepen hen beter doet profiteren van ons onderwijs. De toekomst zal leren, dat deze lijst van „zekerheden” kan

worden uitgebreid op punten, die nu nog door geen van ons als problematisch worden ervaren.

Research - systematisch verzamelde en verwerkte ervaringen - maakte ons duidelijk, dat dergelijke overtuigingen niet steeds gegrond zijn, dat het vooroordelen kunnen zijn. Gezien vanuit „het beleid” en de „vernieuwing” rijzen er dan nieuwe problemen. Een pasklare oplossing voor deze problemen doet „de research” doorgaans niet zonder meer aan de hand. Pretendeert men van die kant wel leiding te kunnen geven in deze situatie, dan gaat men zijn boekje als wetenschappelijk onderzoeker te buiten. Wekt men dergelijke verwachtingen niet, dan zal ieder uiteindelijk alleen maar verheugd kunnen zijn over het feit, dat een vooroordeel aan het licht werd gebracht en dat men gedwongen werd de dingen met nieuwe ogen te zien en naar nieuwe oplossingen te zoeken. *Hoe onaangenaam de opgeroepen onzekerheid moge zijn, de onderwijsresearch vervult een positieve rol, wanneer hij vermeende zekerheden ondergraaft.*

2. Research brengt niet alleen vooroordelen aan het licht, hij levert ook nieuwe kennis en nieuwe vermoedens die prikkelen tot activiteit. Enkele voorbeelden mogen dit illustreren.

Het genoemde onderzoek uit Finland maakte aannemelijk, dat de eerste praktijkjaren van een onderwijzer in belangrijke mate beslissend zijn voor zijn falen of slagen als leerkracht. Ook andere onderzoeken wijzen in deze richting. Tot heden laten we de jonge mensen in die jaren vrijwel aan het toeval over. Zijn hier goede vormen van begeleiding te vinden? Ligt hier een taak, die misschien minstens zo vruchtbaar is als het verbeteren van de traditionele selectie en opleiding?

Uit het voor de praktijk nog zo weinig vruchtbaar onderzoek naar „de goede leerkracht” komt steeds weer naar voren, dat het kunnen omgaan met kinderen en met groepen, en het belangstellen in kinderen en jeugdigen een belangrijk aspekt is. Is vanuit dit gezichtspunt iets te doen met betrekking tot opleiding en selectie? Dit is niet alleen maar een vraag. In feite wordt van hieruit reeds gezocht naar nieuwe mogelijkheden. Blijkbaar niet zonder succes.

Het onderzoek naar het lezen legde ongetwijfeld de vinger op een aantal hardnekkige vooroordelen en niet te verantwoorden tradities in onze scholen. Het heeft daarnaast ons inzicht in het lezen en in de mogelijkheden die het onderwijs hier heeft, ook enorm verruimd. Deze nieuwe kennis vormt onmiskenbaar een uitdaging. Het lijkt bijvoorbeeld meer dan tijd, dat men in Nederlandse onderwijskringen

het „voortgezet lezen” eens op de helling zet en komt tot programma's en pakketten van leermiddelen, waarin de via research verworven kennis verdiskonteerd is.

Deze lijst valt gemakkelijk uit te breiden. Telkens geldt, dat *via research geen pasklaar antwoord gegeven wordt op vragen uit de praktijk, maar dat geleidelijk aan wel een corpus van kennis groeit, waar de praktijk niet alleen iets aan heeft, maar waar ze op den duur niet aan voorbij kan zien, zonder in haar taak tekort te schieten.*

3. Researchwerkers konstrueren met eindeloos geduld hun instrumenten, technieken, begrippenstelsels enz. Vanuit allerlei wetenschappen zien we dergelijke verworvenheden doordringen in het dagelijks leven. Een leven zonder thermometers, klokken, aspirine, biologische wasmiddelen, hoge bloeddruk, kilowatts, pk's, enz. kunnen wij ons moeilijk meer voorstellen. Hetzelfde kan gelden en geldt reeds voor verworvenheden uit de onderwijsresearch. Schoolvorderingentests, observatieschema's, evaluatiemethoden, intelligentie, selectiemethoden, speciale leermoeilijkheden, geprogrammeerde instructie, enz. hebben hun weg gevonden naar het schoolleven van alle dag.

Vanuit de onderwijsresearch dringen nieuwe terminologieën en werkwijzen, zij het vaak weinig kritisch, door in het onderwijs en veranderen het.

4. Meer overwogen en kritisch is deze doorwerking, wanneer het gaat om ontwikkelingswerk. Ontwikkelingswerk is geen research, maar het kan erop steunen. Uitgaande van kennis, die via research is verkregen, worden dan leermiddelen, werkwijzen, programma's enz. ontworpen en getoetst en daarna ter beschikking gesteld van de praktijk.

Via ontwikkelingswerk kan de onderwijsresearch langs indirekte weg een belangrijke bijdrage leveren tot vernieuwing van het onderwijs.

Beschouwen we de kwestie tenslotte vanuit een meer algemeen standpunt.

Kiezen voor „onderwijsresearch” betekent, dat men bij de wetenschappelijke bestudering van het onderwijs aan het empirisch onderzoek een plaats wenst in te ruimen. Men zal er dan echter vrede mee moeten hebben, dat de didaktiek in zijn vernieuwde vorm als onderwijskunde de weg gaat van alle empirische wetenschappen.

Empirische wetenschappen vorderen slechts langzaam. Zij maken voortgang door opvattingen, zienswijzen en vermoedens op systematische wijze te confronteren met de waarneembare werkelijkheid. Moge-

lijkheid tot voortgang bestaat pregnant juist dan, wanneer deze werkelijkheid daarbij anders blijkt te reageren dan wij verwachten. Dan worden we immers gedwongen de dingen anders te zien, anders over de dingen te spreken dan tevoren.

De nieuwe visie, de nieuwe theorie komt uiteindelijk creatief tot stand. Niemand weet tevoren, welke weg het denken daarbij zal inslaan. Research is werkelijk een avontuur. We weten niet, waar we zullen belanden. Bovendien, de nieuwe zienswijze wordt op haar beurt opnieuw onderworpen aan dezelfde rigoreuze toetsing, tot ook zij te kort blijkt te schieten, tot de ervaren werkelijkheid opnieuw dwingt tot nuancering en herformulering. Zonder dat dit zweemt naar defaitisme of depreciatie kan men zeggen, dat de empirische wetenschappen voortgaan van dwaling naar dwaling. Een eind is er niet, maar voortgang wordt gemaakt.

Deze zienswijze kan men gemakkelijk toelichten aan de hand van de eeuwenlange geschiedenis van wetenschappen als geneeskunde of fysica. Men kan zich ook spiegelen aan de minder lange geschiedenis van de empirische psychologie. Wie kennis neemt van de ontwikkeling van de „leerpsychologie” vindt stof tot nadenken te over. Waarom zou het in de onderwijskunde anders zijn?

De „terugbetrokkenheid”, die voorts voor het empirisch onderzoek in de menswetenschappen in het algemeen reeds bijzondere problemen meebrengt, is juist in de onderwijskunde zeer pregnant aanwezig. We onderzoeken immers het onderwijzen. Dit onderwijzen onderwijst echter mede, wat door onderzoek aan het licht werd gebracht. De relatie tussen onderzoek en onderwijs is bijgevolg meer gecompliceerd dan die tussen onderzoek en objekt van onderzoek in het algemeen. Mocht er al aanleiding bestaan, om aan te nemen, dat de situatie voor de onderwijskunde een andere is dan voor andere empirische wetenschappen, dan dienen de gedachten te gaan in de richting van meer voorbehoud en grotere voorzichtigheid.

Wie tevoren weet wat hij zal vinden en waar hij het zal vinden, behoeft niet te zoeken. Echt vinden heeft steeds iets van een verrassing. Wie oprecht aan research begint is op verrassingen voorbereid.

Schijnbaar in strijd hiermee is, dat men spreekt van researchplanning. Planning houdt immers in, dat men zijn doel tevoren bepaalt. Verrassing wordt daarmee uitgesloten. Planning en avontuur gaan moeilijk samen.

Planning van research is slechts mogelijk naar de mate dat goed uitgebouwde en geverifieerde theorieën beschikbaar zijn. Wanneer na veel avontuurlijke ontdekkingsstochten een kaart ter beschikking is, kan men inderdaad planmatig streven naar het voltekenen van witte vlekken en naar het vinden van een weg naar een reeds vastgelegd doel. Beschikt men over een uitgebreid en goed geïntegreerd geheel van theoretische uitspraken, dan kan men, met name als het gaat om toepassing, planmatig zoeken. De mogelijkheid van verrassing blijft ook dan. Te verwachten is echter, dat het avontuur zich in dat geval binnen engere grenzen zal bewegen.

Steeds weer wordt evenwel gekonstateerd, dat het ons schort aan theorieën over het onderwijzen van enige reikwijdte. Daarnaast konstateert men een gebrek aan en een onvermogen tot planning. Het tweede staat niet los van het eerste.

Een enkel voorbeeld. Zoals reeds gezegd werd, het leren-lezen is een van de meest onderzochte gebieden in de onderwijsresearch. Ook met betrekking hiertoe klinkt de klacht, dat het werk te veel verbrokkeld is, waardoor niet die voortgang wordt gemaakt, die mogelijk is. Nu werd onlangs door stafleden van het „Bureau of research in the U.S. Office of Education” een researchplan opgesteld, dat de komende twintig jaar zou omspannen: „The Targeted Research and Development Program on Reading”. Een gedurfde poging dus om te komen tot werkelijk geplande onderwijsresearch op een gebied waar het onderzoek inderdaad reeds gevorderd is en waar dus mogelijk een basis voor planning aanwezig is. In een kritische bespreking ervan schrijft D.G. Ellson echter, dat het plan „more administrative than scientific” is 13). Een dergelijke uitspraak is typerend voor de situatie, waarin de onderwijsresearch zich bevindt. Het tekort aan theorie maakt werkelijke planning nog maar op zeer beperkte schaal mogelijk. Het „avontuurlijke” aspect overweegt.

Onderwijsresearch is geen (prijzig) wondermiddel, dat een patent-oplossing biedt voor beleidsproblemen. Onderwijsresearch is wel een goede weg om te ontdekken, dat onze wijze van denken en spreken over onderwijs nog niet geheel of nog geheel niet adequaat is en die ons uitdaagt hierin verbetering te brengen. Waartoe die weg voert is niet te voorzien. Research is een avontuur, met deze aantrekkelijke kant, dat we zeker weten, dat het ons denken dichter bij de werkelijkheid brengt.

Aantekeningen

- 1) M KOSKENNIEMI *The development of young elementary school teachers A follow up study* Suomalaisen Tiedeaktemian Toimituksia Sarja B Nide 138 Helsinki, 1965
- 2) t a p p 246, p 257 261, p 436 p 444 447, p 548 550
- 3) A BJERSTEDT, P SANDGREN *Interaction tendencies, personality and teacher effectiveness* Scand J educ res , 1968, p 51
- 4) Zie bijv de bespreking in *International Review of Education* Vol XIV, 1968, N 4, p 502 en 503
- 5) Zie bijv in N L GAGE (Ed) *Handbook of research on teaching*, Chicago (1967) p 113 120, p 248 263, p 415 434 en p 506 582
Voorts B J BIDDLE AND W J ELLEMA (Eds), *Contemporary research on teacher effectiveness*, New York, 1964
S DOMAS and D V TIEDEMAN *Teacher competence an annotated biography*, Journal of Experimental Education 1950, p 101 e v
J E MORSH and E W WILDER *Identifying the effective instructor a review of the quantitative studies*, 1900 1952 USAF Pers Train Res Center, 1954
D G RYANS *Prediction of teacher effectiveness*, in C W Harris (Ed) *Encyclopedia of Educational Research* New York, 1960, p 1486 e v
- 6) D M MEDLEY and H E MITZEL *Measuring classroom behavior by systematic observation*, in N L Gage (Ed) *Handbook of research on teaching* Chicago (1967) p 257 258 Zie ook in hetzelfde werk H H REMMERS *Rating methods in research on teaching* p 366 en 367
- 7) D G RYANS *Characteristics of teachers* Washington, 1960 Zie ook J W GETZELS and P W JACKSON *The teacher's personality and characteristics*, in N L GAGE (Ed) *Handbook of research on teaching* Chicago (1967) p 566 e v
- 8) Zie bijv N E WALLEN and R T W TRAVERS *Analysis and investigation of teaching methods*, in N L GAGE (Ed) *Handbook of research on teaching* Chicago (1967) p 470
J W GETZELS and P W JACKSON *The teacher's personality and characteristics*, in GAGE *idem*, p 571, p 574 576
W W CHARTERS Jr *The social background of teaching*, in GAGE *idem*, p 725 en 726
- 9) H H REMMERS *Rating methods in research on teaching*, in N L GAGE (Ed) *Handbook of research on teaching* Chicago (1967) p 367
Zie ook de 'Conclusion' aan het eind van J W GETZELS and P W JACKSON *The teacher's personality and characteristics*, eveneens in GAGE *idem*, p 574 e v
Men vergelijk ook M BLOMMAERT *Problemen in verband met het voor-spellen en testen van de beroepsbekwaamheid van de leraar* Pedagogische Studien, Groningen, 46ste jrg 1969, p 496 e v

- 10) W GRAY *Reading*, in Ch W HARRIS (Ed) *Encyclopedia of Educational Research* 3d ed New York, 1960, p 1087
A J MAZURKIEWICZ *New Perspectives in Reading Instruction* New York, Toronto, London (1964) p 545
- 11) A A LUMSDAINE *Instruments and media of instruction*, in N L Gage (Ed) *Handbook of research on teaching* Chicago (1967) p 669
- 12) T HUSEN *Educational research and policy making* Inleiding gehouden op het congres van de 'International Association for the Advancement of Educational Research te Warschau, sept 1969
S WISEMAN *The function of research in educational change*, in STICHTING VOOR ONDERZOEK VAN HET ONDERWIJS *Onderzoek en onderwijsbeleid* Verslag studiedag onderwijsresearch, s Gravenhage 17 oktober 1969 Groningen 1970
- 13) W J GEPHART *The targeted research and development program on reading*, en D G ELLSON *A critique of the targeted research and development program on reading* Beide in *Reading Research Quarterly*, 1970, Vol V, Numb 4, p 505 e v Dit projekt werd intussen gestart en op grond van teleurstellende ervaringen ook weer gestaakt

Onderzoek naar de validiteit van de Eén-Minuut-Test

De Een-Minuut-Test werd tesamen met een tweetal tests voor begrijpend lezen ontwikkeld naar voorbeeld van reeds lang in het buitenland bestaande tests. De eerste versie verscheen in 1963. Deze kwam tot stand in het kader van een research-praktikum voor pedagogiek-studenten aan het toenmalig Pedagogisch Instituut aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen.

Drs. J. Bakker was mede-auteur van de verantwoording van de eerste versie.

In 1968 werd een begin gemaakt met een meer formele ijking van twee herziene versies van de test. Vier andere schoolvorderingentests werden tegelijk geijkt. Het onderzoek werd uitgevoerd door het Instituut voor Onderwijskunde aan dezelfde universiteit. De Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs maakte door het verlenen van een subsidie het onderzoek mede mogelijk. De Researchtechnische Dienstverlening van de Subfakulteit der Pedagogische en Andragogische Wetenschappen van de Katholieke Universiteit, onder leiding van J. van Leeuwe, verzorgde de statistische bewerkingen. Drs. M. J. M. Voeten was mede-auteur van de „Verantwoording en Handleiding”, die in 1973 verscheen.

De hier weergegeven tekst is praktisch ongewijzigd uit de handleiding overgenomen. Drs. Voeten gaf hiertoe bereidwillig zijn toestemming.

De Een-Minuut-Test is een schoolvorderingentest voor de technische leesvaardigheid, bestemd voor het tweede tot en met het zesde leerjaar van de basisschool.

De testopdracht bestaat uit het gedurende één minuut zo snel mogelijk luidop lezen van een standaard-lijst van losse woorden. Het aantal goed gelezen woorden wordt als maat genomen voor de technische leesvaardigheid. Voor verdere bijzonderheden moge verwezen worden naar de betrokken „Verantwoording en Handleiding”.

1. Voorafgaande overwegingen

De Eén-Minuut-Test pretendeert een bepaald aspect van de leesvaardigheid te meten, met name *de vaardigheid in het ontsleutelen van gedrukte woorden*. Deze vaardigheid wordt wel aangeduid met de term: *technisch lezen*. Hier is de vraag aan de orde, in hoeverre de test dit met recht pretendeert.

Nu doet zich met betrekking tot dit onderzoek naar de validiteit van de test een merkwaardige moeilijkheid voor. Aan het didactisch denken over het leesonderwijs in de betrokken leerjaren van de basis-

school valt namelijk nauwelijks of niet een criterium te ontleen, dat hier in het spel gebracht kan worden. Waarschijnlijk zal iedere deskundige instemmen met de uitspraak, dat het leesonderwijs in deze leerjaren - het voortgezet leesonderwijs - aandacht moet besteden aan het technisch lezen en dat het de kinderen tot „efficiënt ontsleutelen” dient te brengen. Op vragen als: wat dient in dit opzicht minimaal bereikt te worden? wat optimaal? waaruit dan kan blijken of het doel bereikt is, enz., zal men het antwoord echter schuldig blijven. Zelfs op de vraag, langs welke wegen het voortgezet leesonderwijs dit vaag besepte doel bereikt of kan bereiken, mag men geen duidelijk antwoord verwachten. Ook de literatuur over voortgezet leesonderwijs en gangbare leesmethoden bieden nauwelijks aanknopingspunten.

Men kan er zich over verbazen, dat het zo gesteld is met de didactische bezinning op een aspect van wat wel het oudste vak van de basisschool genoemd kan worden. Mogelijk is er ook in het geheel geen reden tot verbazing. Het zou kunnen zijn, dat met het aanvankelijk leesonderwijs de problematiek van het efficiënt leren ontsleutelen overwonnen is. De rest komt daarna misschien „vanzelf”, zonder dat het doelbewuste aandacht behoeft. Mogelijk vervult het onderwijs in „zuiver schrijven”, waarin zoveel tijd en energie geïnvesteerd wordt, de taak welke hier ligt. Hoe dit moge zijn, voor een beoordeling van de validiteit van de Eén-Minut-Test als schoolvorderingentest biedt het didactisch denken over de doelstelling van het voortgezet leesonderwijs geen praktisch bruikbaar uitgangspunt.

In hetgeen volgt wordt daarom geprobeerd langs een andere weg argumenten voor het al of niet valide zijn van de test te vinden. Dat dit - gezien het bovenstaande - inhoudt, dat het resultaat van het validiteitsonderzoek ook gezien kan worden als een bijdrage tot onze kennis van het leren-lezen in ons onderwijs, moge duidelijk zijn. Voor het tweede tot en met het vierde leerjaar werd overigens een minder uitvoerig, maar soortgelijk onderzoek reeds verricht aan de hand van de oude vorm van de tekst (Brus - Bakker 1965).

Voor aan de rapportage over het eigenlijke onderzoek wordt begonnen, zijn enkele verdere voorbereidende overwegingen nog op hun plaats.

Uit hetgeen in de Verantwoording gezegd werd over de samenstelling van de woordenlijsten blijkt, dat deze lijsten de leeswoordenschat van de Nederlandse taal op een bevredigende wijze representeren. Met betrekking tot de *inhoudsvaliditeit* is er wat dit betreft weinig ruimte

voor reële twijfel. Empirisch vond dit nog een ongezochte bevestiging in het vooronderzoek, toen bleek dat de vormen A en B met de oude vorm van de Eén-Minuut-Test bijna even hoog korreleerden als met elkaar, terwijl de woordenlijst van de oude vorm op een geheel andere wijze tot stand was gekomen.

De aard van de testopdracht doet inderdaad verwachten, dat de test de vaardigheid in het ontsleutelen van woorden meet. Daarbij dient echter een ernstige bedenking gemaakt te worden. Het uitvoeren van de testopdracht vereist niet alleen het ontsleutelen van de woorden, maar ook het uitspreken ervan. Ook dit uitspreken vraagt tijd, en waarschijnlijk varieert ook de vaardigheid in het snel uitspreken van woorden van persoon tot persoon. Deze vaardigheid, welke de test niet bedoelt te meten, heeft dan invloed op de score. Bij de hogere scores ligt het zelfs voor de hand te verwachten, dat dit in belangrijke mate het geval zal zijn. Meer dan een vermoeden is dit echter niet. Voorlopig ligt hier een vraag. *Met name is het een vraag, of de test vanaf een bepaald leerjaar of vanaf een bepaalde score niet méér een test voor motorische spreekvaardigheid dan voor technisch lezen is.* Het uitvoeren van dergelijke testopdrachten werd spottend wel eens „barking from print” genoemd. Dit moet te denken geven.

In het verleden gaf dit aanleiding, met omzichtigheid normen voor de hogere leerjaren van de basisschool te verstrekken. Bij de bewerking van de test, waarin dit validiteitsonderzoek een rol speelde, was het nog steeds een vraag, of gebruik van de test in het zesde leerjaar gerechtvaardigd was. Ook deze vraag dient hier dus een antwoord te ontvangen.

Een andere belangrijke vraag met betrekking tot de validiteit is de volgende. De test gaat er van uit, dat terecht onderscheid wordt gemaakt tussen vaardigheid in het technisch en in het begrijpend lezen. Dit onderscheid lijkt ongetwijfeld inzichtelijk. Het gaat terug op een traditie, die bij ons bijvoorbeeld het onderscheiden van het aanvankelijk en het voortgezet lezen in stand houdt. Ook vanuit psychologische gezichtspunten kan men het onderscheid verdedigen. Dit alles neemt niet weg, dat het hier gaat om een onderscheid, dat gemaakt wordt op grond van theoretische overwegingen. Te bedenken valt in dit verband ook, dat het „ontsleutelen”, zoals dit bij het uitvoeren van de Eén-Minuut-Test optreedt, afwijkt van het ontsleutelen bij het normale lezen. Bij het lezen van een aaneengesloten tekst geschiedt het ontsleutelen namelijk voor een zeer belangrijk deel

op grond van 'raden'. De kontekst biedt daar grote steun. Waarschijnlijk weten juist goede lezers hier gebruik van te maken. In de Eén-Minuut-Test komt dit aspect van het „technisch lezen” echter niet tot zijn recht.

Of en in welke mate de Eén-Minuut-Test werkelijk een aspect binnen het geheel van de leesvaardigheid in het algemeen weet te onderscheiden en van welke aard dit aspect is, is dus een open vraag, die uiteindelijk op grond van empirische gegevens een antwoord zal moeten ontvangen. Mogelijk is, dat de „technische” en de „begrijpende leesvaardigheid” zozeer van elkaar afhankelijk zijn, dat ze in feite niet afzonderlijk gemeten kunnen worden. Mogelijk is ook, dat dit doorgaans het geval is en dat in uitzonderlijke gevallen een diskrepantie tussen de uitslagen van tests voor de twee aspecten een diagnostische betekenis heeft. Andere mogelijkheden zijn daarnaast nog denkbaar.

We raken hiermee de problematiek van de theorievorming met betrekking tot het lezen en het leren lezen. De belangstelling hiervoor neemt de laatste jaren toe. Voor een samenvattend overzicht kan bijvoorbeeld verwezen worden naar *Reading Research Quarterly*, Volume VII, Number 4, Summer 1972.

Voor wat de Eén-Minuut-Test betreft komt hiermee de problematiek van de *construct-validiteit* aan de orde. In dit verband kunnen de volgende vragen geformuleerd worden: *In hoeverre meet de test inderdaad een binnen de leesvaardigheid en de taalvaardigheid in het algemeen te onderscheiden aspect? Is dit aspect te beschouwen als „technische leesvaardigheid”? Zo ja, is het dan „technische leesvaardigheid” in zijn volle omvang of is het slechts een aspect van dit aspect?*

Het antwoord op deze vragen is niet alleen van theoretische betekenis. De zinnigheid van het gebruik van de test bij het begeleiden van het leren lezen van individuele leerlingen, bij het inrichten van het leesonderwijs en bij het ontwikkelen van leergangen voor het lezen is er in hoge mate van afhankelijk. De groeiende belangstelling voor de test en de blijkbaar soms massale toepassing - hoe verheugend misschien als uiting van een bepaalde ontwikkeling - doen vrezen, dat wat dit betreft niet in alle gevallen voldoende voorzichtigheid en kritische zin aanwezig is. Zoals uit het bovenstaande gebleken moge zijn, waren er bij de konstruktie van de test voldoende redenen deze met de nodige reserve, om niet te zeggen met argwaan, tegemoet te treden.

Via empirisch onderzoek zal op een reeks vragen een antwoord

gezocht moeten worden. De antwoorden zullen van beslissende betekenis zijn voor een geldige toepassing van de test. In hetgeen volgt wordt een poging ondernomen tenminste een aantal van deze antwoorden te vinden. De bij het ijkingsonderzoek verzamelde gegevens boden de empirische basis daartoe. Overigens wordt niet gepretendeerd, dat in dit validiteitsonderzoek met betrekking tot alle mogelijk relevante interpretaties van de test of alle mogelijke soorten besissingen op basis van de test klaarheid wordt bereikt. Naar vermogen wordt aan de gebruikers van de test informatie verschaft. Voor een aanzienlijk deel blijven ze bij toepassing van de test aangewezen op eigen inzicht, gezond verstand en verantwoordelijkheidsbesef.

2. Meet de test een effect van onderwijs?

Als eerste vraag dient zich aan: *Meet de Eén-Minuuut-Test in de diverse leerjaren inderdaad een effect van gevolgd onderwijs?* Blijkt het antwoord negatief, dan kan de test bezwaarlijk als een schoolvorderingentest beschouwd worden. Met name voor de hogere leerjaren is dit meer dan een academische vraag. Zoals reeds werd opgemerkt, de mogelijkheid dat de test bijvoorbeeld „spraakmotoriek” meet, is daar voor de hand liggend.

Bij het vaststellen van de frekwentieverdelingen van de scores bleek reeds dat de prestatie van de leerlingen stijgt met het leerjaar. Dit geldt tot het zesde leerjaar toe. Uit de kolommen „Totaal” van tabel 1 blijkt dit nogeens langs andere weg. Deze voortgang behoeft echter geen effect van het gevolgde onderwijs te zijn. Het ouder worden op zich, dus de natuurlijke ontwikkeling en de toenemende levenservaring in het algemeen, zouden er voor aansprakelijk kunnen zijn. Nu brengt de opzet van ons onderwijs volgens het leerjaarsysteem met zich, dat men in elk leerjaar kinderen aantreft van verschillende leeftijd en met voor wat de duur betreft een gelijke onderwijservaring. Uiteraard betreft dit laatste alleen de niet-doubleurs.

Naarmate binnen een leerjaar de prestatie op de test stijgt met de leeftijd, wordt het meer aannemelijk, dat de stijging van de testprestatie een effect is van het ouder worden op zich, en niet van het ontvangen van onderwijs.

Om tot zekerheid te komen werden de niet-doubleurs uit de ijkingssteekproef voor elk leerjaar ingedeeld in een jongere en een oudere groep en werd de gemiddelde testprestatie voor elke groep berekend. Het resultaat is weergegeven in tabel 1.

Tabel 1. Gemiddelde ruwe score op de Eén-Minuut-Test (gemiddelde over A- en B-vorm) voor niet-doubleurs, per leerjaar uitgesplitst naar leeftijd.

a. September-meting

Leerjaar	Jong (leeftijd bij schoolbegin 72 t/m 77 mnd.	Oud (leeftijd bij schoolbegin 78 t/m 83 mnd.	Totaal
2 gem. s.d. N	27.1 15.0 294	28.0 15.0 309	27.6 15.0 603
3 gem. s.d. N	48.4 14.9 285	47.2 15.1 325	47.8 15.0 610
4 gem. s.d. N	60.4 13.1 287	60.7 13.2 284	60.6 13.1 571
5 gem. s.d. N	67.6 13.4 253	68.2 12.6 289	67.9 13.0 542
6 gem. s.d. N	75.2 12.3 238	75.2 11.8 295	75.2 12.0 533

b. Februari-meting

Leerjaar	Jong	Oud	Totaal
2 gem. s.d. N	39.9 16.8 297	41.0 16.4 320	40.4 16.6 617
3 gem. s.d. N	56.9 14.3 292	55.3 14.9 329	56.0 14.6 621
4 gem. s.d. N	66.8 13.5 290	67.1 13.0 284	67.0 13.2 574
5 gem. s.d. N	73.8 13.6 255	73.8 12.8 290	73.8 13.2 545
6 gem. s.d. N	80.3 12.7 238	80.7 13.0 290	80.5 12.9 528

Uit deze tabel blijkt, dat bij gelijke duur van het gevolgde onderwijs een leeftijdsverschil van een half jaar nauwelijks een hogere testuitslag met zich brengt. De grootste verschillen worden aangetroffen in het tweede leerjaar (nl. 0.9 en 1.1) en in het derde leerjaar (nl. 1.2 en 1.6). In het derde leerjaar behaalt echter juist de jongste groep het hoogste gemiddelde.

Een half jaar onderwijs daarentegen resulteert in alle leerjaren in een duidelijke stijging van de testprestatie en wel in gelijke mate voor de jongere en de oudere leerlingen. Deze stijging op grond van een half jaar onderwijs bedraagt in het tweede leerjaar ongeveer 13 woorden; in het zesde leerjaar is er nog een stijging van 5 woorden.

Theoretisch kunnen wel enkele bedenkingen tegen de gegeven interpretatie worden ingebracht, bijv. met betrekking tot de invloed van het doubleren. Van reële betekenis zijn deze bezwaren hier niet.

Gekonkludeerd mag worden, dat de *Eén-Minuuut-Test* *praktisch* zuiver een effect meet van het volgen van basisonderwijs. Leeftijdstoename op zich oefent, buiten de schoolervaring om, geen aantoonbare invloed uit. Dit geldt voor alle betrokken leerjaren tot en met het zesde.

Dat de testscore in belangrijke mate bepaald zou worden door een spraakmotorische vaardigheid is hiermee ook weinig aannemelijk geworden, al valt uiteraard niet volledig uit te sluiten, dat het volgen van basisonderwijs een stijging van de spraakmotorische bekwaamheid met zich brengt.

Terloops zij opgemerkt, dat men bij soortgelijke analyses doorgaans vindt, dat de score van schoolvorderingentest niet alleen door ontvangen onderwijs wordt bepaald, maar dat „rijping” en buitenschoolse levenservaring er een aanzienlijke direkte bijdrage toe leveren. Bij tests voor begripvend lezen en woordenschattests blijkt dit bijvoorbeeld het geval. De *Eén-Minuuut-Test* blijkt een opvallend zuivere schoolvorderingentest te zijn.

3. Is dit effect als een effect van leesonderwijs te beschouwen?

Een volgende vraag is: *In hoeverre is het effect van het onderwijs, dat door de Eén-Minuuut-Test gemeten wordt, een effect dat door het leesonderwijs wordt nagestreefd?*

Men zou dit als een overbodige vraag kunnen beschouwen, omdat het vanzelfsprekend is, dat leesonderwijs mede gericht is op het vlot kunnen ontsleutelen van een tekst. Hier staat tegenover, dat ons voortgezet leesonderwijs weinig systematisch aandacht aan het tot ontplooiing brengen van deze vaardigheid besteedt, en dat de testprestatie een nogal kunstmatige isolering vormt van een aspect van het volwaardige lezen. Meer zekerheid over de mate, waarin datgene wat de test meet bijdraagt tot wat men in de school als „goed lezen” beschouwt, is daarom wel gewenst.

Om een antwoord op de gestelde vraag te vinden werd de samenhang bepaald tussen het oordeel van de leerkrachten over de leesprestaties van hun leerlingen en de uitslag van de test. Om meer zekerheid te verkrijgen, dat een eventueel gevonden samenhang terug te voeren is op leesvorderingen als zodanig en niet op schoolvorderingen in het algemeen, werd bovendien de samenhang bepaald met het praktijkoordeel over rekenen. Naarmate de samenhang met het oordeel over lezen hoger is dan die met het oordeel over rekenen, is het meer

waarschijnlijk, dat de uitslag van de test specifiek iets meet, dat door de school als doel van het leesonderwijs wordt gezien.

Als oordeel van de leerkrachten over de lees- en rekenprestaties van hun leerlingen waren beschikbaar de cijfers van het Kerst- en overgangsrapport van het jaar waarin bij de ijkingssteekproef de test werd afgenomen.

Omdat cijfers, door verschillende leerkrachten gegeven, niet onmiddellijk met elkaar te vergelijken zijn - iedere leerkracht kiest bij het cijfergeven een eigen „niveau” en hanteert eigen „dimensies” - werd bij de berekening van de samenhang als volgt te werk gegaan. Voor iedere leerkracht en dus voor iedere klas afzonderlijk werd de korrelatie bepaald tussen de rapportcijfers en de testuitslag. Van leerkracht tot leerkracht (van klas tot klas) bleken de waarden inderdaad nogal ver uiteen te lopen. In het tweede leerjaar varieerden de koëfficiënten voor de korrelatie tussen Een-Minuuut-Test en Leescijfer bijvoorbeeld van .63 tot .93. Voor elk leerjaar en elk rapportcijfer werd voor de gevonden korrelatiecoëfficiënten de mediaan bepaald. Deze medianen werden als een eerste benadering van de samenhangen in kwestie beschouwd. Zij geven aan welke samenhang men in het algemeen verwachten mag tussen de testuitslag en de rapportcijfers voor een bepaalde schoolklas (zie tabel 2).

Tabel 2. Korrelaties tussen de Eén-Minuut-Test en praktijkoordelen voor lezen en rekenen: medianen van de korrelaties per klas.

Leerjaar	Vorm van de E.M.T.	Leescijfer		Rekencijfer	
		Kerstmis	Overgang	Kerstmis	Overgang
2	A (sept.)	.78	.78	.39	.34
	B (sept.)	.82	.80	.42	.36
	A (febr.)	.83	.84	.42	.33
	B (febr.)	.80	.84	.39	.30
3	A (sept.)	.77	.72	.32	.40
	B (sept.)	.80	.78	.35	.38
	A (febr.)	.80	.75	.35	.42
	B (febr.)	.80	.76	.38	.40
4	A (sept.)	.67	.62	.35	.29
	B (sept.)	.68	.67	.35	.33
	A (febr.)	.69	.67	.32	.39
	B (febr.)	.64	.63	.33	.34
5	A (sept.)	.63	.61	.22	.35
	B (sept.)	.67	.60	.27	.37
	A (febr.)	.65	.60	.27	.37
	B (febr.)	.69	.63	.24	.35
6	A (sept.)	.55	.44	.19	.30
	B (sept.)	.54	.50	.22	.32
	A (febr.)	.54	.51	.22	.34
	B (febr.)	.50	.44	.22	.31

Aangezien schoolklassen veelal een andere spreiding vertonen dan de ijkingssteekproeven, werd, om tot korrelatiecoëfficiënten te komen welke vergelijkbaar zouden zijn met de korrelaties welke vastgesteld werden voor de tests onderling, nog een verdere bewerking uitgevoerd. De bedoeling daarbij was te komen tot een schatting van de korrelatie tussen de test en een „gemiddeld praktijkoordeel”, geldend voor de spreiding in de ijkingssteekproeven. Daartoe werd per klas de standaardfout bepaald voor de voorspelling van de testuitslag vanuit het rapportcijfer. Door deze standaardfout van de schatting voor een bepaalde klas gelijk te stellen aan de standaardfout voor de hele ijkingssteekproef van een leerjaar, kon per klas een gekorrigeerde korrelatiecoëfficiënt worden berekend (korrektie voor „restriction of range”). Tenslotte werden deze gekorrigeerde korrelatiecoëfficiënten gemiddeld met behulp van Fisher's z-transformatie. Klassen met 15 of minder leerlingen werden hierbij buiten beschouwing gelaten.

Deze gemiddelde gekorrigeerde korrelaties zijn weergegeven in tabel 3. Voor de overzichtelijkheid werd daarbij geen onderscheid meer gemaakt tussen de vier testuitslagen (zoals in tabel 2). De beide testvormen, maar ook de beide tijdstippen van testafname leidden nauwelijks tot verschillen in korrelaties.

Tabel 3. Gemiddelde korrelaties (gecorrigeerd voor „restriction of range”) tussen de Eén-Minuut-Test en praktijkoordelen voor lezen en rekenen (medianen van de korrelaties voor vier testuitslagen).

Leerjaar	Leescijfer		Rekencijfer	
	Kerstrapport Overgangsrapport		Kerstrapport Overgangsrapport	
2	.84	.81	.53	.45
3	.81	.76	.41	.43
4	.70	.69	.38	.34
5	.63	.66	.42	.45
6	.62	.55	.32	.42

Uit de tabellen blijkt, dat in het tweede leerjaar de Eén-Minuut-Test in belangrijke mate hetzelfde tot uitdrukking brengt als het gemiddelde praktijkoordeel voor lezen. Met het stijgen van het leerjaar neemt de samenhang geleidelijk af. In het zesde leerjaar is deze gedaald tot een middelmatige.

Voorts blijkt de samenhang met het rekencijfer inderdaad aanzienlijk lager te zijn dan die met het leescijfer. Dit geldt voor alle leerjaren. De Eén-Minuut-Test meet blijkbaar niet alleen een effect van het onderwijs, dit effect vormt ook een aspect van datgene, wat men in de praktijk van het onderwijs leesvorderingen noemt. Wel daalt de bijdrage tot deze „leesvorderingen” aanzienlijk met het stijgen van de leerjaren.

Omdat het hier gaat om een belangrijk aspect van de validiteit van de test, is voor een zo juist mogelijk oordeel een verdere uitzuivering van de gegevens op zijn plaats.

De waargenomen relatie tussen test en rapportcijfers wordt niet alleen bepaald door de relevantie van de testinformatie voor het praktijkoordeel, maar tevens door meetfouten zowel in de test als in het praktijkoordeel. Wat de test betreft zijn betrouwbaarheidsschattingen via de parallelvormmethode beschikbaar. Deze schattingen kunnen gebruikt worden om de gevonden korrelaties te corrigeren voor onbetrouwbaarheid van de test. Deze benadering is in zoverre niet nauwkeurig, dat de foutenbronnen in de betrouwbaarheidsschatting niet geheel dezelfde zijn als die in de korrelatie met het praktijkoordeel. Voor de onbetrouwbaarheid van „het gemiddelde praktijkoordeel” is geen waarde bekend. Hiervoor kan dus niet gecorrigeerd worden. Wel mag vermoed worden, dat in dit opzicht geen verschil zal bestaan tussen lees- en rekenoordeel. Door toepassing van de aangegeven correctie winnen de korrelaties aan vergelijkbaarheid, omdat van de in dit verband niet relevante invloed van de betrouwbaarheid van metingen wordt afgezien.

Tabel 4 bevat de korrelaties tussen de test en de praktijkoordelen, gecorrigeerd voor onbetrouwbaarheid van de test.

Tabel 4. Korrelaties tussen de Eén-Minuut-Test en vier praktijk-oordelen, gekorrigeerd voor onbetrouwbaarheid van de Eén-Minuut-Test (medianen van de korrelaties voor vier testuitslagen).

Leerjaar		Gekorrigeerde korre- latie met		% verklaarde variantie	
		leescijfer	rekencijfer	leescijfer	rekencijfer
2	Kerstrapport	.86	.54	74	29
	Overgangsrapport	.82	.46	67	21
3	Kerstrapport	.83	.42	69	18
	Overgangsrapport	.78	.44	61	19
4	Kerstrapport	.73	.39	53	15
	Overgangsrapport	.72	.36	52	13
5	Kerstrapport	.66	.44	44	19
	Overgangsrapport	.70	.47	49	22
6	Kerstrapport	.65	.33	42	11
	Overgangsrapport	.58	.44	34	19

De weergegeven resultaten bevestigen opnieuw, dat de test in alle betrokken leerjaren een door het *lees*onderwijs nagestreefd effect meet. Dit geldt temeer, omdat de samenhang van de testuitslag met het rapportcijfer voor rekenen steeds duidelijk lager is dan met dat voor lezen.

Te vermelden valt hier nog, dat door te corrigeren op grond van de parallelvormbetrouwbaarheid geen rekening werd gehouden met de fout op grond van het tijdsverschil tussen het moment van de testafname en het moment waarop het cijfer werd bepaald. Ook voor de meetfout in het rapportcijfer kon niet gekorrigeerd worden. In feite zal de samenhang tussen de ware scores dus hoger zijn dan in tabel 4 weergegeven.

De gestelde vraag kan nu als volgt beantwoord worden: *de Eén-Minuut-Test meet een effect van het basisonderwijs dat in het tweede leerjaar voor 70% of meer samenvalt met wat men in de praktijk van het onderwijs leesvaardigheid in het algemeen noemt. Dit percentage daalt met het stijgen van de leerjaren. In het zesde leerjaar bedraagt het nog meer dan 30%.*

4. Samenhang met begrijpend lezen

Als volgende vraag kan gesteld worden: *In welke mate valt het effect van het onderwijs, dat door de Eén-Minuut-Test wordt gemeten, samen met begrijpend lezen?*

In het voorafgaande werd de problematiek die hier schuilt reeds aangeduid. Op theoretische gronden kan men technisch en begrijpend lezen onderscheiden. Daarmee is niet gezegd dat ze in feite ook afzonderlijk variëren en dat men deze twee aspecten van de volwaardige leesprestatie via tests uiteen kan leggen. Te verwachten is in ieder geval, dat beide aspecten een aanzienlijke samenhang vertonen. Technisch lezen is immers een voorwaarde voor begrijpend lezen en vaardigheid in begrijpend lezen zal van de andere kant er toe bijdragen, dat het technisch lezen een zekere perfectie bereikt en op niveau blijft. Beschouwingen brengen ons hier echter niet verder. Mogelijk leren empirische gegevens ons meer.

Bij het ijkingsonderzoek werden een aantal tests voor begrijpend lezen afgenomen 1). Om tot een duidelijk inzicht te geraken lijkt het gewenst vooraf te onderzoeken of deze verschillende tests in hoofdzaak eenzelfde vaardigheid meten, of dat zij misschien een beroep doen op uiteenlopende vaardigheden binnen het begrijpend lezen. Tabel 5 geeft de waargenomen korrelaties weer en tevens de voor onbetrouwbaarheid van de tests gekorrigeerde korrelatiecoëfficiënten.

Tabel 5. Korrelaties tussen de tests voor begrijpend lezen onderling (tussen haakjes de voor attenuatie gekorrigeerde koëfficiënten).

Leerjaar 2	Schriftelijke Opdrachten 2/Schriftelijke Opdrachten 3	.83 (.94)
Leerjaar 3	Schriftelijke Opdrachten 3/Schriftelijke Opdrachten 4	.82 (.94)
	Schriftelijke Opdrachten 3/Stilleestest 3	.67 (.79)
	Schriftelijke Opdrachten 4/Stilleestest 3	.71 (.82)
Leerjaar 4	Schriftelijke Opdrachten 4/Stilleestest 4	.67 (.79)
Leerjaar 6	Stilleestest 6/Stillezen I S I.	.65

(Opmerking bij tabel 5: de beschikbare KR-20 voor Stilleestest 3, 4 en 6 moet als een overschatting worden beschouwd, omdat items welke betrekking hebben op eenzelfde leesstukje niet experimenteel onafhankelijk zijn. De correctie voor attenuatie geeft bijgevolg een onderschatting van de samenhang tussen de ware scores).

Uit tabel 5 blijkt, dat de diverse tests voor begrijpend lezen niet volledig hetzelfde meten, maar dat het gemetene wel in hoge mate samenhangt. Uit de weergegeven koëfficiënten komt niet naar voren, dat er met het stijgen van de leerjaren een duidelijke differentiatie optreedt. In het vervolg wordt er daarom van uitgegaan dat de betrokken tests in hoofdzaak het begrijpend lezen als een en dezelfde vaardigheid meten.

Vervolgens kan aandacht geschonken worden aan de samenhang tussen de Eén-Minuut-Test en de tests voor begrijpend lezen. Tabel 6 geeft de gevonden en de voor onbetrouwbaarheid van de tests gekorrigeerde korrelaties weer.

Omdat de tests voor begrijpend lezen alleen in de periode februari/maart werden afgenomen, worden de korrelaties weergegeven met de Eén-Minuut-Test in februari/maart. De september-afname van de Eén-Minuut-Test korreleert overigens op vrijwel dezelfde wijze met de tests voor begrijpend lezen als de februari-afname.

Tabel 6. Korrelaties tussen de Eén-Minuut-Test (februari) en de tests voor begrijpend lezen (tussen haakjes de voor attenuatie gekorrigeerde korrelaties).

	Leerjaar				
	2	3	4	5	6
Schriftelijke Opdr. 2	.64 (.69)				
3	.61 (.66)	.46 (.51)			
4		.50 (.55)	.42 (.46)		
Stilleestest*	3	.50 (.56)			
4			.42 (.49)		
6				.40 (.49)	.31 (.38)
Stilleestest I.S.I.					.34
Mediaan gekor. kor.	.68	.54	.48	.49	.38
% verklaarde variantie	46	29	23	24	14

* Zie opmerking bij tabel 5.

Uit tabel 6 blijkt, dat in het tweede leerjaar een vrij hoog percentage ($\pm 46\%$) van de variantie in de scores op tests voor begrijpend lezen verklaard wordt door de lineaire relatie met de Eén-Minuut-Test (en omgekeerd). In het derde leerjaar is dit percentage aanmerkelijk lager ($\pm 29\%$) en het daalt verder met het stijgen van de leerjaren tot $\pm 14\%$ in het zesde leerjaar.

Hierin ligt als antwoord op de gestelde vraag besloten: *het effect van het onderwijs, dat de Eén-Minuut-Test meet, hangt in het tweede leerjaar in vrij hoge mate samen met „begrijpend lezen”. Daarna treedt een snel voortschrijdende differentiatie op. In het zesde leerjaar bestaat nog slechts een geringe samenhang.*

5. Samenhang met taalvaardigheid meer in het algemeen

De technische leesvaardigheid kan ook beschouwd worden als een aspect van de taalvaardigheid in het algemeen. Aangezien begrijpend lezen en technisch lezen nauwer tot elkaar in relatie staan dan

technisch lezen en andere aspecten van de taalvaardigheid, ligt het voor de hand te verwachten, dat de samenhang voor wat het laatste betreft geringer zal zijn. Een empirische verifikatie van dit vermoeden is echter gewenst. Dit voert tot de volgende vraag: *Welke samenhang bestaat er tussen het door de Eén-Minuut-Test gemeten effect van het onderwijs en meer algemene aspecten van de taalvaardigheid?*

Uiteraard werd door de in het ijkingsonderzoek betrokken tests de taalvaardigheid niet in al haar aspecten bestreken 1). Wel kunnen een aantal testscores in het geding worden gebracht. Tabel 7 geeft een overzicht van de korrelaties welke werden gevonden tussen de februari-afname van de Eén-Minuut-Test en de tests in kwestie. De laatste werden eveneens rond februari afgenomen. Voor zover mogelijk worden ook hier voor attenuatie gekorrigeerde koëfficiënten vermeld.

Tabel 7. Korrelatie tussen de Eén-Minuut-Test (februari) en een aantal testscores welke betrekking hebben op de taalvaardigheid meer in het algemeen (tussen haakjes de voor attenuatie gekorrigeerde korrelaties).

Leerjaar 3: Woordenschattest	.50 (.53)
Leerjaar 4: Woordenschattest	.42 (.45)
Leerjaar 5: Woordenschattest	.43 (.48)
Leerjaar 6: Woordenschattest	.36 (.39)
I.S.I. Subtest Spelling	.42
Woordbeeld- diktee	.46
Synoniemen	.37
Tegenstellingen	.31
Taal-faktor	.49

Uit tabel 7 blijkt, dat de tests welke zich richten op het begrijpen van taal (Woordenschattest, Synoniemen en Tegenstellingen) op praktisch volkomen gelijke wijze samenhangen met de Eén-Minuut-Test als de tests voor begrijpend lezen. Voor zover hier een trend te onderkennen valt is deze identiek (vgl. tabel 6).

Tests welke zich meer richten op het tekenaspekt van de geschreven taal (Spelling en Woordbeelddiktee) vertonen, zoals achteraf te begrijpen, zelfs een wat hogere samenhang met de Eén-Minuut-Test. Dit blijkt uit gegevens voor het zesde leerjaar. Deze bevinding en de relatief hoge samenhang met de Taal-faktor uit de I.S.I. in het zesde leerjaar geven steun aan de opvatting, dat ook in het zesde leerjaar de Eén-Minuut-Test iets meet, dat met taal van doen heeft.

Voor zover de beschikbare gegevens dit toelaten, kan samenvattend het volgende antwoord geformuleerd worden: *de Eén-Minuut-Test vertoont vanaf het derde leerjaar een matige korrelatie met meer algemene aspekten van de taalvaardigheid. Waarschijnlijk neemt de samenhang af met het stijgen der leerjaren op gelijke wijze als dit bij begrijpend lezen het geval is.*

6. Samenhang met inzicht in het algemeen

Dit leidt ertoe een vraag van nog meer algemene aard te stellen: *Welke samenhang bestaat er tussen de Eén-Minuut-Test en tests welke inzicht en intelligentie in een meer algemene zin meten?* Het voorgaande doet reeds vermoeden, dat de samenhangen gering zullen zijn en dat ze zullen dalen met het stijgen van de leerjaren. Tabel 8 vermeldt de gegevens welke in dit verband via het ijkingsonderzoek beschikbaar kwamen 1).

Tabel 8. Korrelaties tussen de Eén-Minuut-Test (februari) en enkele tests welke betrekking hebben op inzicht en intelligentie in het algemeen.

Tests	leerjaren			
	2	4	5	6
Pintner-Cunningharm-Durost K-2	.24			
Inzichtelijk Rekenen 4/5		.30	.30	
Inzichtelijk Rekenen 5/6			.33	.25
Pintner-Durost M-1		.26		
Pintner-Durost M-2		.33		
I.S.I.: Rekenen-Redaktie				.26
Soortbegrip Woorden				.18
Soortbegrip Figuren				.09
Verbale-Intelligentie-Faktor				.42
Ruimtelijke-Intelligentie-Faktor				.12
Schoolvorderingenindex				.45
Intelligentie-index				.29

De gevonden samenhangen blijken inderdaad gering. Dit is reeds vanaf het tweede leerjaar het geval. Van een dalende trend kan hier niet gesproken worden. Blijkbaar komt het „effekt van het basisonderwijs”, dat door de Eén-Minuut-Test gemeten wordt, in belangrijke mate tot stand, onafhankelijk van „inzicht” en intelligentie in het algemeen. Men zou hierin bevestigd kunnen zien, dat het bij de Eén-Minuut-Test inderdaad om de vaardigheid in „mechanisch”-lezen gaat. (De lage korrelatie met K-2 dient waarschijnlijk mede te worden toegeschreven aan het feit, dat deze test voor het tweede leerjaar te gemakkelijk is).

De relatief hoge samenhang in het zesde leerjaar met de Verbale-Intelligentie-Faktor uit de I.S.I. was op grond van hetgeen reeds gevonden werd met betrekking tot „begrijpend lezen” en „taalvaardigheid in het algemeen” te verwachten. Dat in dit zelfde leerjaar de samenhang met de Schoolvorderingenindex de hoogste waarde toont uit de totale tabel, wijst ook in een reeds bekende richting. De test bleek immers praktisch zuiver een gewenst effekt van het onderwijs te meten. De samenhang is overigens op zich genomen niet groot, zij het niet te verwaarlozen. Tenminste 20% van de varianties blijkt gemeenschappelijk.

Het antwoord op de gestelde vraag zal moeten luiden: *het effekt van het basisonderwijs, dat door de Eén-Minuut-Test gemeten wordt, hangt in het algemeen slechts in een geringe mate samen met inzicht en intelligentie in algemene zin.*

7. Een aspekt van de leesvaardigheid?

In het voorafgaande kwam een consistent beeld van de Eén-Minuut-Test naar voren. Toch blijft er op een zeer wezenlijk punt ruimte voor twijfel aan zijn waarde als schoolvorderingentest.

Het gevondene kan als volgt worden samengevat.

De test meet opvallend zuiver een effekt van het basisonderwijs. Dit effekt vertoont in de lagere leerjaren een aanzienlijke, daarna tot middelmatig afnemende samenhang met wat in het basisonderwijs als „goed lezen” wordt beschouwd.

Dit effekt vertoont eveneens een in het begin aanzienlijke, maar met het stijgen van het leerjaar afnemende samenhang met vaardigheid in begrijpend lezen en met taalvaardigheid in het algemeen.

Deze bevindingen kunnen wel, maar behoeven niet in te houden, dat de Eén-Minuut-Test een waardevolle aanvulling is van de voor het

onderwijs in Nederland beschikbare verzameling leesvorderingentests. De volgende twee mogelijkheden zijn bijvoorbeeld denkbaar:

A. De samenhang van de testuitslag met leesvorderingen kan praktisch geheel verklaard worden uit de samenhang met „begrijpend lezen”. In dat geval levert de Eén-Minuut-Test geen relevante informatie over leesvorderingen, welke niet meer rechtstreeks door tests voor begrijpend lezen verschaft kan worden. Deze mogelijkheid kan tot zover vooral voor de hogere leerjaren nog steeds niet uitgesloten worden.

B. De uitslag van de Eén-Minuut-Test verschaft voor een belangrijk deel informatie over „leesvorderingen”, welke niet door tests voor begrijpend lezen wordt verschaft. In dat geval levert de Eén-Minuut-Test een waardevolle eigen bijdrage tot onze kennis van de vorderingen bij het leesonderwijs.

Al is te verwachten dat ook hier de waarheid ergens in het midden ligt, een poging om tot zekerheid te komen lijkt op zijn plaats. Dit leidt tot een volgende vraag: *Is de leesvaardigheid, voorzover deze door de Eén-Minuut-Test gemeten wordt, een te onderscheiden deel-aspekt van leesvaardigheid in het algemeen?*

Om tot een antwoord te kunnen geraken is het noodzakelijk te beschikken over een maat voor „leesvaardigheid in het algemeen”. Als enige beschikbare aanwijzing zal hier gebruik gemaakt worden van „het gemiddeld praktijkoordeel over lezen” (zie 3). Met enig vertrouwen mag overigens aangenomen worden, dat op dit „gemiddeld” oordeel van leerkrachten over leesvorderingen alle aspecten welke aan leesvorderingen te onderscheiden zijn hun invloed hebben. Of de weging ervan „de juiste” is, is uiteraard een andere vraag.

Van belang wordt nu de vraag, welke samenhang dit „gemiddeld praktijkoordeel” vertoont met de diverse leestests.

Tabel 9 geeft hiervan een overzicht.

Tabel 9. Korrelaties tussen de leestests en het gemiddeld praktijkoordeel voor lezen volgens het overgangsrapport (tussen haakjes de korrelatie na correctie voor onbetrouwbaarheid van de tests).

Leerjaar	Eén Minuut Test (februari/maart)	Schriftelijke Opdrachten			Stilleestest*		
		2	3	4	3	4	6
2	81 (83)	71 (76)					
3	76 (77)		62 (67)		57 (62)		
4	69 (70)			64 (68)		58 (64)	
5	66 (70)						57 (65)
6	55 (57)						51 (59)

* Zie opmerking bij tabel 5.

Uit deze tabel lijkt, dat in alle leerjaren de Eén-Minuut-Test hoger correleert met het leescijfer dan de tests voor begrijpend lezen. Alleen de gekorrigeerde koëfficiënt voor het zesde leerjaar vormt een uitzondering.

Om vast te stellen in welke mate de Eén-Minuut-Test een aspect van de leesvorderingen meet, dat niet door tests voor begrijpend lezen gemeten wordt, kan men de partiële korrelatie berekenen tussen Eén-Minuut-Test en praktijkoordeel met konstanthouding van de tests voor begrijpend lezen. Bij het uitvoeren van deze berekening werd uitgegaan van de voor attenuatie gekorrigeerde korrelaties. Onze vraag betreft immers de „ware” testcores en niet de meetfouten. Voor de onbetrouwbaarheid in het praktijkoordeel kon niet gekorrigeerd worden. Dit heeft tot gevolg dat de gevonden waarden de werkelijke samenhang onderschatten. De vergelijkbaarheid wordt hierdoor evenwel waarschijnlijk niet beïnvloed.

Voor de leerjaren 2, 3 en 4 werd de samenhang met Schriftelijke Opdrachten geëlimineerd. Tabel 10 geeft het resultaat.

Tabel 10. Samenhang van Eén-Minuut-Test en Schriftelijke Opdrachten met het leescijfer op het overgangsrapport (gecorrigeerd voor onbetrouwbaarheid van de tests).

Leerjaar	Test	Korrelatie met leescijfer	Multipele korrelatie met leescijfer	Partiële korrelatie*
2	SO-2	.76 (58%)		
	EMT	.83 (69%)	.87 (76%)	.65 (42%)
3	SO-3	.67 (45%)		
	EMT	.77 (59%)	.84 (70%)	.67 (45%)
4	SO-4	.68 (46%)		
	EMT	.70 (49%)	.80 (64%)	.58 (34%)

* Partiële korrelaties tussen Eén-Minuut-Test en leescijfer met eliminatie van Schriftelijke Opdrachten.

In het tweede leerjaar kan 58% van de variantie in het praktijkoordeel verklaard worden uit de samenhang met Schriftelijke Opdrachten. De Eén-Minuut-Test en Schriftelijke Opdrachten samen verklaren 76%. Met andere woorden, als men de overlapping met Schriftelijke Opdrachten uit de Eén-Minuut-Test elimineert, dan kan de Eén-Minuut-Test nog 18% van de variantie in het praktijkoordeel verklaren. Elimineert men vervolgens de overlapping met Schriftelijke Opdrachten ook uit het leescijfer, dan blijkt de Eén-Minuut-Test nog 42% van de variantie in het leescijfer te kunnen verklaren. In leerjaar 3 en 4 zien we vrijwel hetzelfde beeld. De Eén-Minuut-Test blijkt mede een aspekt van de leesvaardigheid te meten, dat te onderscheiden is van „begrijpend lezen”, zoals gemeten door de test Schriftelijke Opdrachten.

Dezelfde procedure werd in de leerjaren 3 t/m 6 ook toegepast ten aanzien van de Stilleestest (zie tabel 11).

Het percentage variantie in het praktijkoordeel, dat door de Eén-Minuut-Test en de Stilleestest gezamenlijk wordt verklaard, neemt af

met de stijging van het leerjaar, echter in mindere mate dan het percentage dat door de Eén-Minuut-Test alléén kan worden verklaard.

Kombinatie van de Stilleestest en de Eén-Minuut-Test geeft met name in de hogere leerjaren een aanzienlijke stijging in de mate waarin het praktijkoordeel voorspeld kan worden.

Tabel 11. Samenhang Eén-Minuut-Test en Stilleestest met het leescijfer op het overgangsrapport (gecorrigeerd voor onbetrouwbaarheid van de tests).

Leerjaar	Test	Korrelatie met leescijfer	Multipiele korrelatie	Partiële korrelatie*
3	SLT-3	.62 (38%)		
	EMT	.77 (59%)	.80 (64%)	.65 (42%)
4	SLT-4	.64 (41%)		
	EMT	.70 (49%)	.78 (61%)	.57 (32%)
5	SLT-6	.65 (42%)		
	EMT	.69 (48%)	.78 (61%)	.56 (31%)
6	SLT-6	.59 (35%)		
	EMT	.57 (32%)	.70 (49%)	.47 (22%)

*Partiële korrelatie tussen Eén-Minuut-Test en leescijfers met eliminatie van Stilleestest.

De partiële korrelaties tussen de Eén-Minuut-Test en het leescijfer met eliminatie van de Stilleestest bevestigen de in tabel 10 weergegeven resultaten. Na eliminatie van de Stilleestest verklaart de Eén-Minuut-Test nog 42 (in leerjaar 3) tot 22% (in het zesde leerjaar) van de residuele variantie in het leescijfer. De partiële korrelatie daalt met stijging van het leerjaar, op dezelfde wijze zoals ook de „gewone” korrelatie tussen Eén-Minuut-Test en leescijfer met het leerjaar afneemt.

Het beschikbare materiaal biedt tenslotte nog de mogelijkheid in het derde en vierde leerjaar zowel Schriftelijke Opdrachten als de Stilleestest te elimineren. Mogelijke twijfel, dat gevonden partiële korrelaties van de Eén-Minuut-Test met het praktijkoordeel terug te brengen zouden zijn tot een aspect van begrijpend lezen, kan zodoende verder gereduceerd worden.

Tabel 12 geeft de bevindingen weer. Toevoeging van een tweede test voor begrijpend lezen blijkt geen noemenswaardige verandering van de partiële korrelatie van Eén-Minuut-Test en gemiddeld praktijkoordeel tot gevolg te hebben. In hoge mate is nu aannemelijk, dat de eigen bijdrage van de Eén-Minuut-Test specifiek betrekking heeft op „technisch lezen”.

Tabel 12. Samenhang van Eén-Minuut-Test, Schriftelijke Opdrachten en Stilleestest met het leescijfer op het overgangsrapport (gecorrigeerd voor onbetrouwbaarheid van de tests).

Leerjaar	Test	Korrelatie met leescijfer	Multipele korrelatie	Partiële korrelatie
3	SO-3	.67 (45%)	.84 (70%)	.66 (44%)
	SLT-3	.62 (38%)		
	EMT	.77 (59%)		
4	SO-4	.68 (46%)	.81 (65%)	.56 (31%)
	SLT-4	.64 (41%)		
	EMT	.70 (49%)		

Het voorafgaande kan als volgt overzichtelijk worden samengevat: de door de verschillende leestests gezamenlijk verklaarde variantie van het praktijkoordeel kan worden opgesplitst in gedeelten die verklaard worden door resp. het gemeenschappelijke van de tests, het eigene van de tests voor begrijpend lezen en het eigene van de Eén-Minuut-Test (Mood 1971). Tabel 13 geeft de opsplitsing weer.

Tabel 13. Opsplitsing van de door enkele leestests verklaarde variantie in het leescijfer.

Leerjaar	Totaal verklaarde variantie	Unieke bijdrage van Eén-Min.-Test	Overlapping van Eén-Min.-Test met tests voor begrijpend lezen	Unieke bijdrage van tests voor begrijpend lezen*
2	76%	18%	51%	7%
3	70%	23%	36%	11%
4	65%	16%	33%	16%
5	61%	19%	29%	13%
6	49%	14%	18%	17%

*in leerjaar 2 Schriftelijke Opdrachten
in leerjaar 3 en 4 Schriftelijk Opdrachten en Stilleestest
in leerjaar 5 en 6 Stilleestest

Tabel 13 laat zien dat de daling van de lineaire samenhang tussen Eén-Minuuut-Test en leescijfer met het stijgen van de leerjaren voornamelijk toegeschreven kan worden aan een afname van de overlapping van de Eén-Minuuut-Test met de tests voor begrijpend lezen.

Uit het bovenstaande kan gekonkludeerd worden, dat *de score op de Eén-Minuuut-Test mede bepaald wordt door een aspect van de leesvaardigheid dat onderscheiden kan worden van datgene wat door tests voor begrijpend lezen wordt gemeten*. Dit „eigen” aspect kan aangeduid worden met de term „*technische leesvaardigheid*” of „*vaardigheid in het ontsleutelen*”. Bovenstaande konklusie blijkt ook in het zesde leerjaar nog te gelden. Tevens kan gekonkludeerd worden dat de overlapping van de Eén-Minuuut-Test met de tests voor begrijpend lezen afneemt met het stijgen van het leerjaar. Een mogelijke verklaring hiervoor is, dat de leesvaardigheid met het stijgen van het leerjaar meer gedifferentieerd van aard wordt.

8. Een vergelijking van de Eén-Minuuut-Test met de Leesvaardigheidstest van Wiegiersma

Voor het basisonderwijs in Nederland is nog een andere vorderingen-

test voor technisch lezen beschikbaar: de „Leesvaardigheidstest voor het onderzoek van de mechanische leesvaardigheid” (Wiegersma 1970). Van belang is de vraag, *of deze test en de Eén-Minuut-Test hetzelfde meten of dat zij binnen de technische leesvaardigheid misschien uiteenlopende aspecten aanspreken.*

Zowel voor het praktisch gebruik van de tests als voor onze theoretische kennis met betrekking tot de leesvaardigheid is deze vraag niet zonder belang.

Dat de twee tests - ondanks het feit dat beide gericht zijn op het „technisch lezen” - niet volledig hetzelfde zouden meten, is geen gezochte veronderstelling. Van de leerlingen wordt een nogal uiteenlopende prestatie gevraagd. Wel vraagt ook de test van Wiegersma het oplezen van woorden zonder zinsverband. Het tempo waarmee dit geschiedt is echter niet bepalend voor de score. Beslissend is daar het juist lezen van de woorden. Juist ontsleutelen behoeft niet noodzakelijk samen te gaan met snel kunnen ontsleutelen.

De gekozen werkwijze bracht voorts met zich, dat bij de Wiegersma de moeilijkheid van de testopdracht vooral gezocht werd in de moeilijkheid van de woorden zelf. Vooral de betere lezers worden daardoor gekonfronteerd met woorden die kinderen weinig zullen tegenkomen, met woorden uit bepaalde groepstalen, met leenwoorden, enz. Dit kan tot gevolg hebben dat „algemene ontwikkeling” en „intelligentie” buiten het technisch lezen om invloed hebben op de score.

Bij de ijkingssteekproeven werd in het tweede, het vierde en het zesde leerjaar de Wiegersma afgenomen. Dit biedt een mogelijkheid de uitslagen van de tests onderling te vergelijken.

Van belang lijkt het, eerst kennis te nemen van de tussen de Eén-Minuut-Test en de Wiegersma gevonden samenhangen. Tabel 14 geeft deze weer.

Tabel 14. Korrelaties tussen Eén-Minuut-Test (februari) en Wiegersma's test voor mechanische leesvaardigheid.

EMT	Leerjaar 2	Leerjaar 4	Leerjaar 6
Vorm A	.77	.66	.49
Vorm B	.76	.64	.46

De samenhang tussen de twee tests is in het tweede leerjaar aanzienlijk, maar daalt duidelijk met het stijgen van de leerjaren.

De twee tests meten blijkbaar slechts ten dele en in afnemende mate hetzelfde.

Meet de Wiegersma evenals de Eén-Minuut-Test zuiver een effect van het onderwijs of is de score mede afhankelijk van de leeftijd? Tabel 15 verschaft hierover informatie.

Tabel 15. Gemiddelde score op de Wiegersma voor niet-doubleurs, uitgesplitst naar leeftijd.

Leerjaar	Jong (leeftijd bij schoolbegin 72 t/m 77 mnd.)	Oud (leeftijd bij schoolbegin 78 t/m 83 mnd.)	Totaal
2 gem.	29.8	30.3	30.0
s.d.	12.0	11.4	11.7
N	295	320	615
4 gem.	49.9	49.7	49.8
s.d.	11.9	13.2	12.6
N	289	288	577
6 gem.	67.9	67.6	67.8
s.d.	10.4	10.7	10.5
N	243	293	536

Uit deze tabel blijkt, dat de testscore aanzienlijk stijgt met de leerjaren en dat een half jaar ouder zijn op zich bij gelijke duur van het gevolgde onderwijs geen stijging van de score met zich brengt. Evenals de Eén-Minuut-Test meet de Wiegersma blijkbaar in hoge mate zuiver een effect van het basisonderwijs.

Ten behoeve van de verdere vergelijking werden in tabel 16 de gevonden korrelaties tussen de Wiegersma en een aantal andere gegevens samengebracht. Omdat van de Wiegersma geen betrouwbaarheidscoëfficiënten werden bepaald, kon geen korrektie voor attenuatie worden toegepast. De weergegeven korrelatiecoëfficiënten zijn dus mede afhankelijk van uiteenlopende meetfouten.

Tabel 16. Korrelaties van de Wiegersma met een aantal variabelen uit het ijkingsonderzoek.

	Leerjaar 2	Leerjaar 4	Leerjaar 6
Leescijfer (overgang)	.73	.66	.63
Rekencijfer (overgang)	.57	.51	.49
Schriftelijke Opdrachten 2	.66		
Schriftelijke Opdrachten 4		.54	
Stilleestest 4		.50	
Stilleestest 6			.39
Stilleestest I.S.I.			.44
Woordenschattest		.52	.54
I.S.I.: Spelling			.59
Woordbeeld-diktee			.69
Synoniemen			.49
Tegenstellingen			.42
Taal-faktor			.69
Pintner-Cunningham-Durost K-2	.25		
Inzichtelijk Rekenen 4/5		.43	
Inzichtelijk Rekenen 5/6			.36
Pintner-Durost M-1		.34	
Pintner-Durost M-2		.37	
I.S.I.: Rekenen-Redactie			.38
Soortbegrip Woorden			.27
Soortbegrip Figuren			.17
Verbale-Intelligentie-Faktor			.60
Ruimtelijke-Intelligentie-Faktor			.29
Schoolvorderingenindex			.63
Intelligentie-index			.41

De samenhang met het gemiddeld praktijkoordeel over lezen blijkt aanzienlijk en is duidelijk hoger dan de samenhang met het oordeel over rekenen. Evenals de Eén-Minuut-Test meet de Wiegersma blijkbaar een effect van het basisonderwijs, dat door onderwijzers als een gewenst effect van het leesonderwijs wordt beschouwd.

Vergelijkt men deze bevindingen met die uit tabel 3, dan blijkt de samenhang van de Eén-Minuut-Test met het leescijfer in het tweede leerjaar hoger, in het vierde leerjaar gelijk en in het zesde leerjaar lager. De samenhang van de Eén-Minuut-Test met het rekencijfer is in alle leerjaren lager. Gezien in het licht van wat reeds werd gevonden doet dit vermoeden, dat de Eén-Minuut-Test meer geprononceerd leesvorderingen meet en binnen deze leesvorderingen meer uitgesproken het technisch aspect ervan.

De samenhang van de Wiegersma met de tests voor begrijpend lezen blijkt van middelmatig in het tweede leerjaar geleidelijk te dalen tot zwak in het zesde leerjaar. Bij de Eén-Minuut-Test is de samenhang met tests voor begrijpend lezen met name in het vierde en het zesde leerjaar duidelijk lager (tabel 6). Dit wijst opnieuw in de richting, dat de Eén-Minuut-Test meer het technisch aspect van de leesvorderingen op zich meet.

Met aspecten van de taalvaardigheid in meer algemene zin toont de Wiegersma in het vierde en zesde leerjaar een korrelatie die varieert van .42 tot .69. In het zesde leerjaar is deze samenhang verrassend hoog en met name aanzienlijk hoger dan de samenhang met de tests voor begrijpend lezen.

Vergelijking met tabel 7 brengt in het oog lopende verschillen met de Eén-Minuut-Test aan het licht. De samenhang van de Wiegersma met aspecten van de taalvaardigheid in het algemeen blijkt belangrijk hoger. De korrelatie met de Taal-faktor uit de I.S.I. voor het zesde leerjaar bedraagt bijvoorbeeld .69, terwijl deze bij de Eén-Minuut-Test .49 bedraagt. Met name blijkt ook de samenhang met „Woordbeeld-diktee” opvallend hoog. De vaardigheid in „zuiver schrijven” - dat, wat ook wel met „het hebben van een goed woordbeeld” wordt aangeduid - speelt tenminste in het zesde leerjaar een belangrijker rol in de Wiegersma dan in de Eén-Minuut-Test. Gezien de testopdracht is dit achteraf te begrijpen.

De samenhang van de Wiegersma met tests welke inzicht en intelligentie meten in een meer algemene zin blijkt te variëren van middelmatig tot laag.

Vergelijking met tabel 8 leert, dat vooral in het zesde leerjaar de waarden hoger liggen dan bij de Eén-Minuut-Test. Opnieuw vindt het vermoeden bevestiging, dat bij de Eén-Minuut-Test het „mechanisch” lezen meer geïsoleerd naar voren treedt. Bij de Wiegersma spelen inzicht en intelligentie een wat grotere rol.

Verdere opheldering is te verwachten, wanneer op de reeds bekende wijze (zie 7) de bijdrage van de diverse leestests tot de variantie van het gemiddeld praktijkoordeel over lezen uiteengelegd wordt in gemeenschappelijke en eigen bijdragen. Hierdoor kan duidelijk worden in hoeverre de diverse tests een identiek aspect van de leesvorderingen meten en in welke mate zij elkaar in dat opzicht op een waardevolle wijze aanvullen.

Tabel 17 geeft de partiële korrelaties. Zoals gezegd, bij deze analyse kon geen correctie voor attenuatie toegepast worden.

Tabel 17. Partiële korrelaties van de Wiegersma en van de Eén-Minuut-Test met het leescijfer op het overgangsrapport.

Eliminatie van:	Wiegersma			Eén-Minuut-Test		
	lj. 2	lj. 4	lj. 6	lj. 2	lj. 4	lj. 6
Tests voor begrijpend lezen*	.49	.45	.54	.67	.55	.48
Eén-Minuut-Test	.27	.37	.50			
Wiegersma				.59	.41	.37
Eén-Minuut-Test plus tests voor begrijpend lezen	.14	.16	.44			
Wiegersma plus tests voor begrijpend lezen				.54	.40	.34

* Schriftelijke Opdrachten in leerjaar 2 en 4; Stilleestest in leerjaar 4 en 6.

Met enig recht mag men aannemen, dat bij eliminatie van de tests voor begrijpend lezen de bijdrage van het technisch lezen tot het gemiddeld praktijkoordeel (het leescijfer) overblijft. Uit de tabel blijkt dan, dat het praktijkoordeel voor een niet onbelangrijk deel bepaald wordt door het technisch lezen, zoals het door de Wiegiersma en de Eén-Minuut-Test gemeten wordt. Gedurende de gehele basisschool blijkt dit het geval te zijn.

Voorts blijkt, dat met name in de lagere leerjaren in de Eén-Minuut-Test dit aspect van de leesvaardigheid meer aanwezig is dan in de Wiegiersma. In het zesde leerjaar vertoont de Wiegiersma een voor-sprong.

Verder blijkt in het tweede en het vierde leerjaar de leesvaardigheids-test van Wiegiersma buiten de Eén-minuut-Test en de tests voor begrijpend lezen om nauwelijks nog een bijdrage te leveren in de voorspelling van het praktijkoordeel. In het zesde leerjaar is wel sprake van een duidelijke eigen bijdrage. Voor de Eén-Minuut-Test ligt dit anders. Deze levert in alle leerjaren een niet te verwaarlozen eigen bijdrage, welke in het tweede leerjaar het grootst is.

De twee tests voor technische leesvaardigheid blijken zich dus ook in deze vergelijking niet op volkomen gelijke wijze te gedragen.

Tabel 18 bevat het resultaat van de opsplitsing van de variantie van het praktijkoordeel die door de betrokken leestests kan worden verklaard.

Tabel 18. Opsplitsing van de door enkele leestests verklaarde variantie in het praktijkoordeel.

Leerj	Totaal verklaarde variantie	Variantiebronnen						
		Gemeenschappelijk				Eigen		
		Eén Minuut Test + Wiegiersma + Tests voor begr lezen*	Eén Minuut Test + Begr Lezen*	Wiegiersma + Begr lezen*	Eén Minuut Test + Wiegiersma	Begr lezen*	E M T	Wiegiersma
2	74%	40%	5%	2%	11%	4%	11%	1%
4	63%	26%	2%	6%	9%	11%	7%	2%
6	54%	11%	2%	7%	11%	6%	6%	11%

* Als in tabel 17.

Uit de tabel blijkt in het algemeen dat de gezamenlijke tests in een met de leerjaren afnemende mate de leesvorderingen als geheel meten.

In toenemende mate onderscheiden zij afzonderlijke aspecten ervan. Men mag wel aannemen dat met het stijgen van de leerjaren de leesprestatie zich differentieert.

Let men op dat gedeelte van de variantie van het praktijkoordeel, dat niet valt toe te schrijven aan tests voor begrijpend lezen, dan blijkt het volgende. Gedurende alle leerjaren verklaart het gemeenschappelijke van de Wiegersma en de Eén-Minuut-Test ongeveer 10% van de totale variantie. Daarnaast verklaren de tests elk voor zich een gedeelte. Voor wat de Wiegersma betreft is deze bijdrage in het zesde leerjaar 11%, maar voor leerjaar 2 en 4 te verwaarlozen klein. De eigen bijdrage van de Eén-Minuut-Test bedraagt in het tweede leerjaar 11% en daalt tot 6% in het zesde. Let men op de bijdrage, welke gemeenschappelijk toekomt aan een van de tests voor technisch lezen en aan de tests voor begrijpend lezen, dan daalt deze bijdrage voor de Eén-Minuut-Test van 5% in het tweede naar 2% in het zesde leerjaar, terwijl voor de Wiegersma dit percentage stijgt van 2 naar 7%.

Opmerkelijk is voorts, dat de tests voor begrijpend lezen slechts voor 4 tot 11% een bijdrage leveren, welke niet mede toegeschreven kan worden aan een test voor technisch lezen.

9. Samenvatting

I

Het onderzoek naar de validiteit van de Eén-Minuut-Test leidde tot de volgende resultaten.

De Eén-Minuut-Test meet in alle leerjaren een effect van het onderwijs, dat als leesvordering beschouwd mag worden.

In de lagere leerjaren (met name in het tweede leerjaar) valt hetgeen door de Eén-Minuut-Test gemeten wordt in belangrijke mate samen met leesvorderingen in het algemeen, zoals deze tot uiting komen in het praktijkoordeel voor lezen. Met het stijgen van de leerjaren komt het aspect van de leesvaardigheid dat door de Eén-Minuut-Test gemeten wordt - en dat we met de term „technisch lezen” hebben aangeduid - in toenemende mate als een afzonderlijk aspect naar voren. In het zesde leerjaar is de samenhang met tests voor begrijpend lezen dan ook sterk gedaald. De samenhang met intelligentietests en toetsen voor inzichtelijk rekenen is in alle leerjaren vrij gering.

Met een andere test voor technische leesvaardigheid - de Wiegersma - vertoont de Eén-Minuut-Test overeenkomst en verschil. In het tweede leerjaar bestaat een hoge korrelatie tussen beide tests. In de hogere

leerjaren is deze korrelatie aanzienlijk lager. De test van Wiegiersma vertoont evenals de Eén-Minuut-Test in het tweede leerjaar een hoge samenhang met het praktijkoordeel voor lezen. Met het stijgen van de leerjaren treedt in beide tests het technisch lezen duidelijker als een afzonderlijk aspekt van leesvaardigheid naar voren. Bij de Eén-Minuut-Test is dit echter in sterkere mate het geval dan bij de test van Wiegiersma. De laatste hangt in hogere mate dan de Eén-Minuut-Test samen met begrijpend lezen, met taalvaardigheid in het algemeen, met inzichtelijk rekenen en met intelligentie. Beide tests meten ten dele verschillende aspecten van de technische leesvaardigheid. In de lagere leerjaren blijkt de test van Wiegiersma naast de Eén-Minuut-Test en tests voor begrijpend lezen nauwelijks een eigen bijdrage te leveren. Zeker tot en met het vierde leerjaar meet de Eén-Minuut-Test aspecten van de technische leesvaardigheid die niet door de test van Wiegiersma worden aangesproken. Hierbij moet waarschijnlijk, gezien de aard van de testopdracht, met name aan de *vlotheid* van ontsleutelen worden gedacht. Voor de test van Wiegiersma geldt, dat deze in het zesde en mogelijk ook in het vijfde leerjaar op aspecten van het technisch lezen beroep doet, die in de Eén-Minuut-Test niet of in mindere mate tot uiting komen. Mogelijk betreft dit de mate waarin een kind beschikt over „een goed woordbeeld”.

II

Eerder werd er reeds op gewezen, dat het moeilijk was bij voorbaat een relatie te leggen tussen het onderzoek naar de validiteit van de test enerzijds en een theorie omtrent de ontwikkeling van de leesvaardigheid en het leesonderwijs anderzijds. Validatie van de test veronderstelt minstens enige rudimentaire theorie, terwijl een validiteitsonderzoek tevens beschouwd kan worden als een bijdrage tot de theorievorming op het betreffende terrein. Het lijkt daarom van belang om enkele theoretische gezichtspunten die consistent zijn met de onderzoeksresultaten naar voren te brengen.

De resultaten van het validiteitsonderzoek lijken met name geïnterpreteerd te kunnen worden vanuit het gezichtspunt, dat met het voortschrijden van het basisonderwijs de leesprestaties van de leerlingen zich differentieert. Het begrijpend lezen en het technisch lezen, in de zin van de vaardigheid in het ontsleutelen van een tekst, treden geleidelijk duidelijker naar voren als te onderscheiden aspecten van de leesvaardigheid. Gedurende het gehele basisonderwijs tot aan het zesde leerjaar toe blijkt het technisch lezen zich duidelijk te

ontwikkelen. Te bedenken valt hierbij, dat het onderwijs vanaf het tweede leerjaar aan deze ontwikkeling nauwelijks of geen expliciete aandacht besteedt. Het zou van belang zijn te onderzoeken of en hoe de basisschool in haar leerplan voor het leesonderwijs dit aspect van het lezen dient te betrekken. Mede in verband daarmee zou ook aandacht besteed moeten worden aan het ontwikkelen van didactisch-diagnostische toetsen.

III

De resultaten van het validiteitsonderzoek hebben de volgende consequenties voor de praktische toepassing van de test.

De Eén-Minuut-Test blijkt bruikbaar te zijn als leesvorderingstest in het tweede tot en met het zesde leerjaar van de basisschool. Besloten werd daarom nu ook voor het zesde leerjaar normen beschikbaar te stellen.

In de lagere leerjaren kan de test desgewenst gebruikt worden voor een snelle bepaling van het niveau van de leesvaardigheid in het algemeen.

In de hogere leerjaren treedt in de testuitslag het technisch lezen meer als een afzonderlijk aspect op de voorgrond. Zeker vanaf het vierde leerjaar verdient het daarom aanbeveling ter bepaling van leesvorderingen in het algemeen naast de Eén-Minuut-Test ook een test voor begrijpend lezen af te nemen.

In het zesde en mogelijk ook in het vijfde leerjaar levert de test voor mechanische leesvaardigheid van Wiegersma informatie over de technische leesvaardigheid, welke niet door de Eén-Minuut-Test wordt verschaft.

Tenslotte: aan duidelijke diskrepancies tussen de uitslagen van de Eén-Minuut-Test en van andere tests voor leesvaardigheid kan waarschijnlijk een didactisch-diagnostische betekenis worden gehecht. Op dit punt is echter nader onderzoek noodzakelijk. Met name zal nagegaan moeten worden welke didactische maatregelen bij voorkomende verschillen met vrucht genomen kunnen worden.

Aantekeningen

1) Voor nadere bijzonderheden met betrekking tot deze tests moge verwezen worden naar de betrokken publikaties, vermeld in onderstaande literatuuropgave

Literatuur

Bakker, J Stilleestests, bestemd voor het derde, vierde en zesde leerjaar van de basisschool Nijmegen, 1972.

Brus, B Th & J Bakker Schoolvorderingentests voor het lezen. Een verantwoording 's-Hertogenbosch, 1966⁴.

Brus, B Th & J B A M van Bergen Schriftelijke Opdrachten Schoolvorderingentest voor het begrijpend lezen Verantwoording en handleiding. Nijmegen, 1973.

Brus, B Th & M J M Voeten Een-Minuut-Test. Vorm A en B. Schoolvorderingentest voor de technische leesvaardigheid, bestemd voor het tweede tot en met het zesde leerjaar van het basisonderwijs Verantwoording en handleiding. Nijmegen, (1973)

Malmquist, E & B Th Brus Lezen leren - Lezend leren Tilburg, (1974).

Mommers, M J C & B W G M Smuts Toetsen voor Inzichtelijk Rekenen. Verantwoording en Handleiding Tilburg 1973

Mood, Alexander M Partitioning variance in multiple regression analyses as a tool for developing learning models. In American Educational Research Journal 8 (1971), 191-202

Pintner, R , B V Cunningham & W N Durost. Test bij het schoolbegin (bewerkt door J Luning Prak) Groningen z.j

Pintner, R & W N Durost Pintner-Durost Lagere School Test (bewerkt door J Luning Prak) Groningen z.j

International Reading Association Reading Research Quarterly. Vol. VII, Number 4, Summer 1972

Snyders, J Th & V J Welten I.S.I.-Reeks. Schoolvorderingen en Intelligentie Vorm II Groningen 1967.

— Standards for Educational and Psychological Tests and Manuals. American Psychological Association, Washington 1966

Stynen, P J J Woordenschattest, bestemd voor het derde tot en met het zesde leerjaar van de basisschool Verantwoording en Handleiding Nijmegen 1973.

Wiegersma, S Leesvaardigheidstest voor het onderzoek van de mechanische leesvaardigheid Groningen 1970⁵

Onderwijskunde - Onderwijsbeleid

Deze bijdrage werd indertijd opgesteld als discussienota voor de tweede interuniversitaire conferentie voor Onderwijskunde, welke plaats vond op 31 augustus en 1 september 1972 te Nijmegen. De tekst werd eerder gepubliceerd in *Pedagogische Studiën*, 1974 (51), p. 57.

'I believed that educational research would solve all our problems: all that was necessary was enough money, enough time and enough application. This is not only nonsense, it is dangerous nonsense'. 1)

S. Wiseman

I

Wil men spreken over de relatie tussen onderwijskunde en onderwijsbeleid, dan dient er eenstemmigheid te zijn over wat men onder de twee termen wenst te verstaan.

We gaan er van uit dat *onderwijsbeleid* betekent: het treffen en handhaven van maatregelen met het oog op optimaal verloopend onderwijs. Een ministerie, een schoolbestuur, een directeur van een school, een examencommissie, elke leraar, onderwijzer, instrukteur, enz. voert een beleid, of zij het zich realiseren of niet.

Onder *onderwijskunde* verstaan we de tak van wetenschap die streeft naar uitspraken met betrekking tot het onderwijs en het onderwijzen, terwille van het optimaliseren van het onderwijs. Zoals bij elke wetenschap is dit streven gericht op een geïntegreerd geheel van uitspraken, dat voor allen geldig is.

In deze omschrijving ligt reeds besloten, dat onderwijskunde en onderwijsbeleid tot elkaar in relatie staan zonder samen te vallen. De intentie vertoont overeenkomst, maar is niet gelijk. Elk heeft uiteindelijk een eigen verantwoordelijkheid:

Enige uitwerking is misschien op zijn plaats.

a. Onderwijsbeleid is zo oud als het onderwijs zelf.

De onderwijskunde is in vergelijking daarmee relatief jong. Het doet er hier weinig toe, of men het beginpunt wenst te leggen bijv. bij Plato, bij Augustinus, bij Kohnstamm of bij het instellen van de eerste leerstoel in de onderwijskunde.

b. Wie bijdraagt tot onderwijsbeleid neemt beslissingen. Hij kan zich hieraan niet onttrekken. Het niet nemen van een beslissing is hier ook een beslissing. Al verkeert men in onzekerheid, al tast men in het duister, zolang men in een beleidspositie staat, ontkomt men niet aan het nemen van beslissingen. Men heeft de last te dragen. Voor hetgeen gebeurt wordt men verantwoordelijk geacht, soms ook uitdrukkelijk ter verantwoording geroepen.

Wie wenst bij te dragen tot de onderwijskunde kent deze dwang niet. Ook hij besluit, maar alleen dan, wanneer hij meent helder te zien. Hij legt hierover ook ongevraagd en uitdrukkelijk verantwoording af. Met zijn besluit, zijn konklusie, bindt hij anderen op geen andere wijze dan door de kracht van deze argumentatie. Aarzelen, twijfelen, opschorten van het oordeel valt in zijn situatie niet te laken.

c. Voor zover zij in hun motivatie en hun konsekwenties helder worden doorzien, berusten beleidsbeslissingen steeds mede op kennis, die buiten het veld ligt dat door de onderwijskunde wordt bestreken, waarover de onderwijskunde zich dus niet kan uitspreken. Men denke bijvoorbeeld slechts aan het economisch haalbaar zijn van bepaalde maatregelen.

d. Beleidsbeslissingen hebben direkt hun konsekwenties voor het feitelijk onderwijsgebeuren hier en nu. Deze kinderen, deze scholen, deze gemeenschap ervaren de gevolgen aan den lijve.

Konklusies uit de onderwijskunde vormen een bijdrage tot een gemeenschappelijk bezit aan kennis met betrekking tot het onderwijs. Zij kunnen - zoals geldt voor alle wetenschappelijke kennis - vanaf het moment dat ze zijn verwoord worden overgedragen (door onderwijs!) en zo in principe voor alle tijden de weg die de mensheid gaat mee beïnvloeden. Hun direkte invloed op het feitelijk onderwijs hier en nu is echter nihil. Er wordt iets gezegd, geschreven of gedrukt, er wordt iets meegedeeld. Meer gebeurt er niet en meer dient men in eerste instantie ook niet na te streven.

Na het bovenstaande lijkt het mogelijk een aantal stellingen te formuleren met betrekking tot de relatie onderwijskunde/onderwijsbeleid. Ze hebben niet de pretentie een afgerond en afgewogen geheel te vormen, maar als uitgangspunt voor een discussie zouden zij van dienst kunnen zijn.

1. Bijdragen tot de onderwijskunde en tot het onderwijsbeleid is niet hetzelfde. Naar intentie en naar verantwoordelijkheid is er overeenkomst en onderscheid.

2. Onderwijsbeleid is ouder dan onderwijskunde. De onderwijskunde doet het onderwijs niet bestaan. Onderwijs zonder onderwijsbeleid is moeilijk denkbaar. Onderwijs weinig of niet beïnvloed door een onderwijskunde is niet alleen denkbaar, het is iets dat nog steeds voorkomt.

3. Vanuit de onderwijskunde kan de uiteindelijke verantwoording voor onderwijs en onderwijsbeleid niet gedragen worden. Nu niet en in de toekomst niet. Het voeren van onderwijsbeleid betekent het dragen van een eigen verantwoordelijkheid die niet op een onderwijskunde kan worden afgewenteld.

4. De onderwijskunde kan met haar uitspraken, begrippenstelsels, theorieën, instrumenten, methoden enz. het onderwijsbeleid tot steun zijn. Zij kan er toe bijdragen, dat degene die het beleid voert zijn beslissing neemt op grond van een duidelijker inzicht in de situatie en in de gevolgen van zijn beslissingen. De onderwijskunde kan dit niet per definitie, maar slechts voor zover zij als gerealiseerde wetenschap feitelijk bestaat.

5. Beleidsinstanties dienen terwille van hun eigen taak het tot ontwikkeling komen van een onderwijskunde te bevorderen.

6. De onderwijskunde dient vanuit de eigen intentie en op haar wijze steeds gericht te zijn op optimalisering van het onderwijs en dus op optimalisering van het onderwijsbeleid. Dit houdt niet in, dat men mag verwachten, dat vanuit de onderwijskunde een antwoord gegeven kan worden op elke vraag, waarmee het beleid zich gekonfronteerd ziet. Het houdt ook niet in, dat vanuit de onderwijskunde gepretendeerd kan worden, dat men de aangewezen is een onderwijsbeleid, een innovatieplanning enz. te ontwerpen. Wel houdt het in, dat tussen beleid en onderwijskunde een voortdurende open communicatie, een dialoog noodzakelijk is.

7. Het niet voldoende rekening houden met het onderscheid tussen bijdragen tot het onderwijsbeleid en tot de onderwijskunde leidt tot schade voor beide en dus tot nadeel voor het onderwijs zelf.

II

Het bovenstaande kan gezien worden als een woordenspel. Wenst men onderwijskunde anders te omschrijven, bijvoorbeeld als de studie van het onderwijs, een leer met betrekking tot het onderwijs, een geheel van verantwoorde kennis, methoden en hulpmiddelen, een handelingswetenschap, een planwetenschap, dan kan de relatie mogelijk anders gezien worden.

Een woordenspel kan op zich boeiend zijn, een belangrijker vraag is of achter de woorden een werkelijke problematiek schuil gaat, die door de woorden geraakt wordt. Het komt ons voor, dat dit hier het geval is. Een drietal voorbeelden mogen dit verduidelijken.

1. Kortgeleden werd op grond van onderwijskundig onderzoek aan de hand van treffende empirische argumenten betoogd, dat door het gangbare jaargroepensysteem in ons onderwijs een niet onaanzienlijk deel van de kinderen ernstig gedupeerd wordt 2). Een door een traditie van vele decennia gesanctioneerd aspect van ons onderwijs-beleid wordt daarmee in een nieuw licht geplaatst. Een onderwijs-beleid, dat zichzelf ernstig neemt, kan hieraan moeilijk voorbij. Echter, het doen voorkomen, dat vanuit de onderwijskunde aangegeven wordt en kan worden, hoe in feite dit beleid nu dient te zijn, houdt een pretentie in, die men moeilijk waar kan maken. Pretendeert men dit toch, dan is noch het beleid, noch het onderwijs daarmee gediend en wordt de onderwijskunde uiteindelijk onnodig in discrediet gebracht.

2. Sinds kort is men in Nederland betrekkelijk plotseling gaan beseffen, dat wetenschappelijk onderzoek van het wetenschappelijk onderwijs een bijdrage zou kunnen leveren tot verbetering van dit onderwijs. In de rectorale redes van rond 1966 werd voor praktisch iedere universiteit en hogeschool aangekondigd, dat men hiertoe een eigen onderzoeksinstituut in het leven zou roepen. De verwachtingen met betrekking tot het effect voor het onderwijs waren hoog gespannen. Congressen werden gehouden. Een stroom van onderzoeks-verslagen begon te vloeien.

In 1971 laten de hoofden van de inmiddels opgerichte instituten een brochure verschijnen, waarin zij aangeven hoe bescheiden de bijdrage van het onderzoek van het onderwijs is, vergeleken met de grote beleidsproblemen waarvoor de universiteiten staan 3). Van congressen hoort men weinig meer. De stroom van rapporten neemt af.

Nu zal op grond van de personeelsbezetting van de instituten de bijdrage van de zijde van de onderwijskunde in strikte zin ongetwijfeld relatief klein zijn gebleven 4). Men kan er vrij over speculeren in welke mate het beleid steun zou hebben ontvangen, wanneer aan onderwijskundigen een ruimere plaats was toegewezen. Ook in dat geval zou de steun toch in geen verhouding hebben gestaan tot de feitelijke beleidsproblematiek. Op zich pleit dit noch tegen de onderwijskunde noch tegen het onderwijskundig onderzoek. Het onvoldoende onderscheiden van beleid en wetenschappelijk werk heeft hier echter

wel tot teleurstelling en verlies aan onderling respect en vertrouwen geleid.

3. In het kader van zijn onderzoek naar de relatie tussen creativiteit en onderwijs meent Jackson gestoten te zijn op een aantal „educational commonplaces”: dingen, die we eigenlijk al lang weten, maar waaraan we zelden denken, als we het over onderwijs hebben. Hij wijst dan op het feit, dat we onze jeugd voor een groot deel op school doorbrengen, dat deze scholen in heel de westerse wereld gekenmerkt worden door een ontstellende stereotypie, zowel wat de inrichting als wat de sociale relaties betreft. Jackson vraagt zich af, of de onderwijs-situatie niet van dien aard is, dat de creativiteit eenvoudig geen kans krijgt. Is het voorlopig niet belangrijker de school te bestuderen dan de creativiteit, vraagt hij zich af 5).

Soortgelijke twijfels aan de niet (meer) doordachte vooronderstellingen welke aan ons westerse schoolsysteem ten grondslag liggen worden de laatste tijd meer geuit. Nog onlangs verscheen in „Info” een literatuuronderzoek, waarin een dualisme wordt gesignaleerd, dat als een vanzelfsprekende basis voor ons onderwijssysteem is aanvaard (het onderscheiden van een geesteswetenschappelijk-theoretische en een praktisch-technisch-manuele vorming). Dit dualisme zou in en door ons onderwijs geïnstitutionaliseerd zijn. Het onderwijs zelf vormt zodoende een barrière voor werkelijke onderwijsvernieuwing 6).

Stel, dat wat op deze wijze in een onderwijskundige kontekst voorlopig nog met voorbehoud wordt geuit, wint aan kracht en de status van moeilijk te weerleggen uitspraken krijgt. Dat dit dan een ongekende uitdaging aan het adres van het onderwijsbeleid betekent lijkt onbetwifelbaar. De wijze waarop de uitdaging dient te worden beantwoord is daarmee echter nog in het geheel niet gegeven. Dat een goed tot ontwikkeling gebrachte onderwijskunde het beleid in dat geval te hulp kan komen is evenzeer waar als dat het beleid zelf verbeeldingskracht zal moeten opbrengen om vormen te vinden, waarin de nieuw verworven inzichten tot leven kunnen komen.

III

Een mogelijk misverstand kan misschien beter bij voorbaat gesignaleerd worden.

In navolging van de uitspraak „psychology is what psychologists do” zou men onderwijskunde kunnen omschrijven als datgene wat onderwijskundigen doen. Wanneer men het voorgaande zo zou interpre-

teren, dat hetgeen van de onderwijskunde werd gezegd zou gelden voor alles wat onderwijskundigen doen, dan is dit een misvatting.

Het is vanzelfsprekend, dat onderwijskundigen niet doorlopend bezig zijn met het uitbouwen van de eigen tak van wetenschap. De meerderheid van hen zal zelf onderwijzen, zich wijden aan vernieuwings- en ontwikkelingswerk en ook betrokken zijn bij het onderwijsbeleid.

Het voorgaande betekent alleen, dat zij in dat geval niet alleen handelen uitgaande van de onderwijskunde, maar daarbij - evenzeer als een niet-onderwijskundige - een strikt persoonlijke bijdrage leveren, werken vanuit een authentieke overtuiging, een ondoordachte routine, een niet verantwoorde traditie enz. enz. Hieraan valt niets af te keuren.

In principe is hun bijdrage wat dit betreft echter niet meer waardevol dan die van een niet-onderwijskundige. Een werkelijk bijzonder recht van spreken heeft een onderwijskundige slechts voor zover hij spreken kan vanuit een onderwijskunde, die als wetenschap gerealiseerd is.

Aantekeningen

- 1) Wiseman, S The function of research in educational change. In *Onderzoek en Onderwijsbeleid* Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs Groningen, 1971, p 16
- 2) Doornbos, K *Geboortemaand en schoolsucces* Groningen, 1971.
- 3) *Veertien over research* C B O W O -Publicatie 's Gravenhage, 1971.
- 4) Freudenthal, H Een vraag omtrent het onderzoek van het wetenschappelijk onderwijs *Universiteit en Hogeschool*, 18 (1971) nr 3, p. 224
- 5) Jackson, Ph W *Educational commonplaces* Inleiding Foleb, 1972 Ook *Life in Classrooms* New York, 1968
- 6) Informatiebladen van het Instituut voor Onderwijskunde der R U Groningen. 3 (1972) nr 5

Over de bijdrage van onderwijskundig onderzoek tot de realisering van een onderwijsbeleid in de geest van de Contourennota

Dit artikel is een uitwerking van een bijdrage tot de discussie tijdens de vergadering van de Vereniging voor Onderwijsresearch op 11 juni 1976. De tekst verscheen eerder in: *Pedagogische studiën*, 1976 (53), p. 406.

Samenvatting.

In de Contourennota wordt de hoop uitgesproken, dat de aksent-verschuiving in de richting van praktijkgebonden en aan konkrete scholen dienstbaar onderzoek zich zal voortzetten. Over de inschakeling van het onderzoek in het toekomstig onderwijsbestel laat de nota zich verder niet duidelijk uit.

Dat laatste is intussen wel onderwerp van intensieve landelijke diskussies. Organisatorische structuren worden ontworpen en beginnen zich in feite reeds af te tekenen. De volgende trends worden daarbij onderkend;

- 1. De funktie van onderzoek wordt omschreven als: het verzamelen en verstrekken van informatie.*
- 2. Het „gebonden” onderzoek wordt sterk beklemtoond.*
- 3. Een sterke nadruk wordt gelegd op centrale landelijke planning van alle betrokken onderzoek.*
- 4. De neiging bestaat het onderzoek geïsoleerd onder te brengen bij „onderzoekers” en „onderzoeksinstituten”.*
- 5. De neiging bestaat omvangrijke en complexe overleg- en beslissingsstructuren voor het onderzoek in het leven te roepen.*

In de bijdrage wordt de vrees uitgesproken, dat achter deze trends een niet geheel juiste en weinig realistische opvatting schuil gaat met betrekking tot de rol van onderzoek. Vermoed wordt, dat voortgaan in deze richting zal leiden tot;

- 1. Een weinig funktionele inbouw van het onderzoek in het bestel, met als gevolg inefficiënt funktioneren, taakvervaging, kompetentieproblemen, enz.*
- 2. Te hoog gespannen verwachting en niet waar te maken pretenties, met als gevolg teleurstelling en weinig waarachtige situaties.*

3. Een overdaad aan overleg- en beslissingsactiviteiten, leidend tot verlies aan tijd en middelen en tot het moeilijk tot stand komen van feitelijk onderzoek.

Voor een meer adequate ontwikkeling in de toekomst worden de volgende uitgangspunten aangegeven:

1. Wetenschappelijk onderzoek streeft naar op een bijzondere wijze gefundeerde kennis.
2. Primair is daarbij: op konklusie gericht onderzoek (theoretisch, vrij onderzoek). Gaat het daarbij om onderwijskundig onderzoek, dan wordt kennis nagestreefd, die in de toekomst in onbeperkt veel situaties tot verbetering van het onderwijs kan leiden.
3. Sinds tenminste tien jaar wordt internationaal beseft, dat dit onderzoek weinig pasklaar op de praktijk toe te passen resultaten oplevert. Dikwijls worden voor de praktijk meer problemen opgeroepen dan opgelost.
4. De meest belangrijke bijdrage van dit onderzoek is hierin gelegen, dat het door „cultural diffusion” onze kijk op onderwijs doet verschuiven, deze kijk nuanceert, er vooroordelen in signaleert. Pas op langere duur en weinig in het oog springend heeft dit op de praktijk invloed.
5. Naarmate het op konklusie gericht onderzoek meer tot houdbare resultaten komt, wordt een ander type onderzoek - op beslissing gericht onderzoek - (praktijkgebonden, schoolgebonden, beleidsgebonden onderzoek) - mogelijk. Dit streeft ernaar, op in principe dezelfde wijze, kennis ter beschikking te brengen ten dienste van konkreet te nemen beslissingen met betrekking tot onderwijs.
6. Via beslissinggericht onderzoek verworven kennis kan voor een instantie, die voor een feitelijke beslissing staat, dienst doen als argument bij die beslissing. Dit vermindert in geen enkel opzicht de verantwoordelijkheid van de betrokken (beleids)instantie.
7. Om tot goed funktionerend beslissingsgericht onderzoek te komen dienen zowel de „gebonden onderzoekers” als de beslissende instantie aan bepaalde voorwaarden te voldoen.
8. Beslissinggericht onderzoek dient goed afgestemd te zijn op te nemen beslissing(en). Een landelijke planning van alle „gebonden onderzoek” en met name een landelijke planning tesamen met het op konklusie gericht onderzoek lijkt weinig doelmatig om niet te zeggen onmogelijk.

Uitgaande hiervan wordt in de bijdrage via een aantal punten aan-gegeven, langs welke weg zij, die zich verantwoordelijk voelen voor het onderwijskundig onderzoek, een bijdrage kunnen leveren tot de realisering van een onderwijsbeleid in de geest van de Contourennota.

Inleiding

Niet ten onrechte wordt allerwege erkend, dat de Contourennota 1) een keerpunt markeert in het nederlandse onderwijsbeleid. Vernieuwing van het onderwijs en de vormgeving van ons onderwijs in het algemeen zal in de toekomst niet meer plaats vinden aan de hand van incidenteel ervaren behoeften en op grond van spontaan opwellende ideeën. Voortaan zal gewerkt worden vanuit een weldoordachte totaalvisie op onderwijs. Deze totaalvisie zal de maatschappelijke ontwikkelingen niet meer op afstand volgen, maar er op vooruitgrijpen. Het onderwijs zal zodoende deze ontwikkelingen bewust mede gaan bepalen. De totaalvisie en het er uit afgeleide onderwijsbeleid zullen eerst uitvoerig ter discussie staan, zodat alle betrokkenen het hunne er toe kunnen bijdragen en zich in ruime mate met vernieuwingen kunnen identificeren. Uiteindelijke beslissingen zullen niet worden genomen, alvorens voorgenomen innovaties in omgrensde experimenten op hun effectiviteit en uitvoerbaarheid zijn beproefd. De staatsoverheid zal doelbewust aan langs deze weg gewenst gebleken veranderingen vorm geven. Toegerust met een passend instrumentarium zal het betrokken ministerie in samenspraak met het onderwijsveld in de toekomst aldus een krachtig en doelbewust onderwijsbeleid gaan voeren.

1. De nota en het onderzoek

Dat bij een dergelijk streven naar bewust-geleide vernieuwing van het onderwijs, waarbij bovendien een empirisch beproeven van meet af aan wordt ingebouwd, aan wetenschappelijk onderzoek een bepaalde rol wordt toebedacht, ligt in de lijn van de verwachting. Opvallend is daarom, dat de Contourennota zelf zich over deze rol weinig duidelijk en eigenlijk in het geheel niet uitlaat 2). Uit de enige paragraaf 3), die uitdrukkelijk aan het onderzoek is gewijd - totaal 20 regels - spreekt weinig waardering voor het werk, dat in het verleden werd verricht. Letterlijk staat er: „Lange tijd is onderzoek van het onderwijs in zijn objektkeuze vooral bepaald door persoonlijke belangstelling van de onderzoeker en was het onderzoeksprogramma in zijn totaliteit te weinig afgestemd op de behoeften van de onderwijspraktijk”. Dit

laatste had, volgens de nota, tot gevolg, dat van de zijde van het onderzoek te weinig werd bijgedragen tot de ontwikkeling en vernieuwing van het onderwijs. Gekonstateerd wordt dan, dat op het ogenblik een wending ten goede valt te bespeuren. „In toenemende mate worden er in de praktijk van het onderwijs onderzoeksprojecten ontwikkeld ter ondersteuning van en gericht op specifieke problemen van afzonderlijke scholen.” Er is een „accentverschuiving van theoretisch onderzoek - dat overigens niet verwaarloosd mag worden - in de richting van praktijkgebonden onderzoek”. De nota juicht deze wending toe en zegt, dat ze gestimuleerd dient te worden.

Met deze wel uiterst beknopte aanwijzing - terechtwijzing? - moet degene het doen, die geïnteresseerd is in de rol, die de Contourennota aan het onderwijskundig onderzoek in het toekomstig onderwijsbestel toedenkt.

Neemt de zo geïnteresseerde lezer verder kennis van de nota, dan treft hem nog iets anders. Hij stuit veelvuldig op termen als: „homogene groepen”, „jaarklassensysteem”, „bevorderen van creatieve vaardigheden”, „ontwikkelingsprofiel”, „beoordeling”, „evaluatie”, „selectie”, „begaafdheid”, „toetsontwikkeling”, „diagnose”, „hulpprogramma”, „leerstrubbeling”, „taalverrijking”, „continu-verlopend ontwikkelingsproces”, „ontwikkeling van sociale vaardigheden” enz. enz., termen, die hem uit de researchliteratuur niet bepaald onbekend zijn. Het wordt hem al gauw duidelijk, dat de nota nooit geschreven zou zijn, zoals ze is geschreven, wanneer niet een lange stoet van onderzoekers - Binet, Simon, de Thorndike's, Guilford, Kern, Lippitt, White, Getzels, Postumus, Sniijders, Doornbos, Van Meel, enz., enz. - in het verleden geduldig en minitueus het monnikenwerk gedaan hadden, dat we onderwijskundig onderzoek plegen te noemen.

Let wel, hier wordt niet beweerd, dat resultaten van onderzoek de enige inspiratiebron zijn van de Contourennota. Ook wordt de opstellers niet verweten, dat ze hun „bronnen” zouden verzwijgen. Zienswijzen uit de nota zijn niet rechtlijnig afgeleid uit onderzoeksresultaten. Deze resultaten zijn er vruchtbaar in geworden nadat ze „gemeen goed” werden, na een soort geestelijk verteringsproces, waardoor ze geassimileerd werden en niet langer of nauwelijks nog als doorwerking van onderzoek ervaren worden.

Met de opstellers van de nota hebben reeds velen zich er over verbaasd, dat het onderzoek van het onderwijs blijkbaar zo weinig bijdraagt tot verbetering van de onderwijspraktijk. Sinds vele jaren is

internationaal een discussie hierover gaande. Dat de uitkomst ervan zal zijn: een soort kortsluiting van onderzoek en onderwijspraktijk in de konkrete scholen, ligt niet bepaald voor de hand. Men realiseert zich integendeel steeds meer, dat men geen te hoge verwachtingen mag hebben van een direkte toepassing van onderzoeksresultaten in de onderwijspraktijk en het onderwijsbeleid. Pasklare oplossingen voor praktijkproblemen worden weinig geleverd. Onderzoek blijkt voor de praktijk vaak zelfs meer problemen op te roepen dan op te lossen. Het besef dringt door, dat onderzoek zijn grootste invloed hierdoor uitoefent, dat het onze kijk op het onderwijs geleidelijk doet verschuiven, dat het de werkers in de praktijk en de beleidslieden de ogen opent voor vooroordelen en misvattingen, waarvan men bij zijn handelen tot nog toe stilzwijgend is uitgegaan. Van deze invloed van het onderwijskundig onderzoek - een invloed, die wel „cultural diffusion” is genoemd 4) - levert de Contourennota een welhaast monumentaal voorbeeld.

De nota richt zich voortvarend op het onderwijs in het jaar 2000. Ze spreekt zelf over noodzakelijke bijstellingen. Hoe de kijk op onderwijs mede onder invloed van onderzoek zich in de periode tot 2000 zal wijzigen, kan niemand voorspellen. Dat wijzigingen op zullen treden is echter wel zeker. Vragen we naar de bijdrage, die door hen, die zich voor dit onderzoek verantwoordelijk voelen, geleverd kan worden aan pogingen een onderwijsbeleid te realiseren op de wijze, zoals in de Contourennota wordt voorgestaan, dan is een ding reeds duidelijk. *Juist terwille van een op vernieuwing gericht beleid zullen zij door moeten gaan met onderzoek, dat „theoretisch” gericht is. Ze zullen zich daarbij internationaal moeten oriënteren.* Terwijl ze daarbij een open oog moeten hebben voor wat er leeft aan problematiek in de praktijk en bij het beleid zullen ze *naar best vermogen zelf richting moeten geven aan dit onderzoek.* Een geëigend „garnituur” voor dit werk zullen ze in stand moeten houden, eventueel tot stand moeten brengen en zo nodig moeten verdedigen.

Zoals we zagen, in de Contourennota treft men allerlei uit de researchliteratuur vertrouwde ideeën aan. Bij nader toezien betreurt men echter, dat de opstellers van de nota niet wat meer van nabij kennis hebben genomen van het onderzoek in kwestie. In dat geval zouden ze zich namelijk op vele punten ongetwijfeld voorzichtiger en meer gereserveerd hebben uitgelaten. Voorbeelden liggen voor het grijpen 5).

Zo is, mede door onderzoek, inderdaad gebleken, dat het traditionele „jaarklassensysteem”, doorgaans vergezeld van het „zittenblijven”,

gekenmerkt wordt door een ingebouwde ondoelmatigheid en onrechtvaardigheid. Dat hier iets moet veranderen is duidelijk. Internationaal gezien ontbreekt het niet aan pogingen tot verbetering. Ervaring en onderzoek tonen echter ook, dat het niet bepaald eenvoudig is, werkelijke verbetering te bereiken.

Dat de overgeleverde wijzen van selekteren en opleiden van leerkrachten voor een deel stoelen op vooroordelen, die niet goed te handhaven zijn, is ons geleidelijk ook wel duidelijk. Het gonst in de wereld van activiteiten, die op dit punt verbetering willen brengen. Dat overtuigend betere wegen voor algemeen gebruik beschikbaar zijn of binnen afzienbare tijd beschikbaar komen, zal iemand, die van de betrokken ontwikkelingen kennis heeft genomen, echter niet licht beweren.

Soortgelijke opmerkingen kan men maken met betrekking tot het bevorderen van creatieve vaardigheden, de sociale vorming, de problematiek van taal/milieu, de gelijkheid van kansen, het betrekken van leerlingen in het beleid, de problematiek van de evaluatie, de didactische diagnose, enz.

Uit de nota spreekt de verwachting, dat in Nederland dergelijke problemen tot een oplossing zullen worden gebracht op grond van bezinning in het onderwijsveld, op grond van experimenten van onderop, en uiteindelijk op grond van ministeriële beslissingen. Men mag inderdaad hopen, dat langs die weg veel goeds tot stand zal worden gebracht. Een besef voor wat reëel mogelijk en bereikbaar is, is dan echter wel gewenst.

Neemt men kennis van de resultaten van onderwijskundig onderzoek, dan springt een ding sterk in het oog. De werkelijke resultaten van onderwijs bleken dikwijls in veel geringere mate afhankelijk van beheersbare onderwijskundige variabelen, dan men bij de opzet van het onderzoek verwachtte.

Gevreesd moet worden, dat de Contourennota lijdt aan een overschatting van de invloed van beheersbare onderwijskundige variabelen. En, hoewel dit hier niet zozeer aan de orde is, gevreesd moet bovendien worden, dat de nota de invloed, die uitgaat van structurerende maatregelen van de staatsoverheid op het levende onderwijs en op de vernieuwing ervan, in hoge mate overschat 6).

Vragen we ons af, welke taak hier ligt voor hen, die zich bewegen op het terrein van de onderwijsresearch, dan dringt het volgende zich op. Mede terwille van een gezond verlopende innovatie van ons onderwijs

dienen zij *datgene, wat internationaal gezien door onderzoek aan het licht is gebracht, zo goed mogelijk bekend te maken onder degenen, die in innovatie geïnteresseerd zijn*. Dat wat elders mogelijk en (nog) niet mogelijk is gebleken, moet onder de aandacht komen. Dit zal moeten gebeuren op de bekende manieren, „in woord en geschrift”, door samen te vatten, te populariseren, te onderwijzen, door leer- en studieboeken te schrijven, enz. Veel hiervan zal hen niet in dank worden afgenomen, met name niet door degenen, die staan te trappelen om de samenleving via het onderwijs te vernieuwen. Dit mag de eersten er echter niet van weerhouden naar vermogen die zelfde samenleving en het onderwijs te beschermen tegen overbodige, onvoldoend-doordachte, of nodeloos riskante vernieuwingsactiviteiten.

2. De functie van het onderzoek

Tot nog toe spraken we alleen over de bijdrage vanuit het „theoretisch onderzoek”, vanuit dat onderzoek dus, waarvan de Contourennota zegt, dat het „overigens niet verwaarloosd mag worden”.

Een werkelijk doorslaggevende bijdrage verwacht de nota van andersoortig onderzoek, namelijk van wat „*praktijkgebonden onderzoek*” wordt genoemd. De Structuurnota spreekt ook van „*beleidsgebonden onderzoek*”. In de betrokken kontekst komt men op het ogenblik verder de term „*schoolgebonden onderzoek*” veelvuldig tegen. Om meer terzake te komen, zullen we een poging moeten wagen, over een mogelijke bijdrage langs die weg nader iets te zeggen. Om een aanzet te vinden, zullen we meer in het algemeen tot klaarheid moeten komen over de rol van het onderwijskundig onderzoek, over wat men in dit verband op het ogenblik „de functie van het onderzoek” pleegt te noemen.

Ons onderwijs, zoals het reilt en zeilt, werd ons overgeleverd vanuit een traditie, waarvan de wortels ver terugreiken. Het vertoont de kenmerken van alles, wat in een levende traditie wordt overgeleverd. Naast groei en vernieuwing is er verstarring en afsterven. Er is een praktijk die door ons in zijn aktualiteit steeds maar ten dele wordt doordacht en verantwoord. Er is zinvolheid, die niet meer bewust gezien wordt, er is ook allerlei, dat zijn zin verloren heeft, maar zich als sleur nog handhaaft. Men behoeft slechts aan onze universiteiten te denken, om zich een dergelijk levend gebeuren als voorbeeld konkreet voor ogen te stellen.

In dit syncretisch geheel, dat we „het onderwijs” plegen te noemen, vallen allerlei activiteiten te onderscheiden. In de loop der tijd verkregen een aantal van deze activiteiten een betrekkelijke zelfstandigheid. Ze werden als het ware uit het geheel losgemaakt, ze werden afzonderlijk benoemd, structuren werden er voor in het leven geroepen, soms creëerde men er speciale organen voor. Op deze wijze tekenen zich nu kennelijk af: onderwijsbeleid, opleiding van onderwijzenden, begeleiding, ontwikkeling (development), innovatie en onderwijskundig onderzoek. Zo gezien vertoont het onderwijs het beeld van een zich ontwikkelend organisme, dat door differentiatie wint aan mogelijkheden. Voorwaarde voor werkelijke winst is daarbij uiteraard, dat functies en organen, die tot een relatieve zelfstandigheid zijn geraakt, elk op hun wijze bijdragen tot - dienstbaar zijn aan - het goed functioneren van de organische structuur als geheel.

Men kan de Contourennota en de Structuurnota in hun onderlinge samenhang zien als een mijlpaal in de geschetste ontwikkeling van ons onderwijs. De functies „vernieuwing” en „ontwikkeling” worden er immers voor de toekomst op een pregnante wijze op zich gesteld. Structuren en organen worden daartoe ontworpen. Men zou meer nog dan van een keerpunt van een mutatiesprong kunnen spreken. De vraag of de voorgestelde uitbouw van ons onderwijs als organische structuur functioneel en gezond genoemd kan worden is dan wel van belang. Het feit, dat met name in de Structuurnota „ontwikkeling” en „vernieuwing” op een niet gebruikelijke wijze omschreven worden, dient tot voorzichtigheid te stemmen 7). Hier is deze problematiek overigens niet aan de orde. Het gaat hier om het functioneren van het onderwijskundig onderzoek ten aanzien van het onderwijs in het algemeen en ten aanzien van het onderwijs toegerust met de voorgestelde nieuwe structuren in het bijzonder.

Zolang er onderwezen is en zolang er onderwijsbeleid is gevoerd, gebeurde dit op grond van een bepaalde opvatting, een bepaalde wijze van geïnformeerd zijn over leren, over leerlingen en hun toekomst, over eisen die de samenleving stelt, enz. Alle handelen geschiedt nu eenmaal vanuit een bepaalde verwachting met betrekking tot de wijze waarop mensen of „de wereld” zullen reageren. Een bepaalde „visie” op wereld, mens en samenleving is in alle onderwijspraktijk en onderwijsbeleid steeds aanwezig. Deze „kennis” werd van ouds min of meer spontaan, door toevallige ervaring verworven.

Sinds een kleine eeuw - over het juiste beginpunt valt te discussiëren, maar dit doet hier niet ter zake - valt echter een nieuwe aanzet te bespeuren. Een streven tekende zich af, het verwerven van deze kennis op zich te stellen. De betrokken kennis wordt sindsdien, ook systematisch en methodisch vergaard, onafhankelijk van het feit of er in een bepaalde konkrete situatie behoefte aan bestaat. Dit nieuwe streven is er voorts op gericht de verworven kennis in te bouwen in een consistent geheel, in een theorie. Zodra een dergelijk zelfstandig streven naar kennis zich voordoet, kan men spreken van een streven naar wetenschap en van wetenschappelijk onderzoek. Omdat het in ons geval gaat om kennis, die bedoeld is dienstbaar te zijn aan de onderwijspraktijk, is het een streven naar (een) praktische wetenschap. De ups en downs ervan behoeven we hier niet te volgen. Op het ogenblik neemt het de vorm aan van een streven naar een onderwijskunde.

Uiteraard is dit op zich gesteld streven naar een geïntegreerd en systematisch methodisch verantwoord geheel van kennis ten dienste van de onderwijspraktijk een nobel streven. Het is echter niet per definitie van waarde voor de praktijk van het onderwijs. Pas wanneer dit streven tot houdbaar gebleken nieuwe kennis heeft geleid, kan de onderwijspraktijk er van profiteren.

Voorheen - toen we spraken over cultural diffusion - hebben we reeds gezien, dat onderwijskundig onderzoek op allerlei punten inderdaad reeds tot nieuw inzicht heeft geleid. In de direkte onderwijspraktijk, het onderwijsbeleid en de onderwijsinnovatie, heeft men echter niet voldoende aan verhelderende inzichten op bepaalde punten. Het totale terrein moet overzien worden. Wie onderwijst of beleid voert moet bijgevolg dikwijls beslissen met betrekking tot punten, waarover hij twijfelt of geheel in het onzekere verkeert. In de praktijk kan men niet wachten tot het moment, waarop via wetenschappelijk onderzoek alle aspecten van de situatie tot volledige helderheid zijn gebracht.

Hoezeer onderwijskundig onderzoek op bepaalde punten verhelderend gewerkt moge hebben, duidelijk is, dat wetenschappelijk onderzoek nog niet geleid heeft tot een sluitend geheel van kennis, dat het onderwijs in al zijn aspecten doorlicht. Het is integendeel maar al te waar, dat op zeer veel en vaak zeer fundamentele punten het wetenschappelijk onderzoek (nog?) verstek laat gaan. Om een enkel voorbeeld te noemen: zoekt men naar een wetenschappelijke basis voor praktijkbeslissingen met betrekking tot o.a. „leren”, „taal”,

„lezen”, „denken”, „creatieve ontwikkeling”, „sociale ontwikkeling”, „aesthetische vorming”, „motivatie”, enz., dan vindt men soms een veelheid van niet te verenigen theorieën, soms enkel een falen van pogingen om tot een bevredigende theorie te komen, soms een veelheid van verbrokkelde gegevens en opvattingen. Een praktijk- of beleidsbeslissing hierop baseren is wat moeilijk. Een geheel of zelfs maar voor een belangrijk deel uit wetenschappelijke inzichten afgeleid onderwijsbeleid of innovatiebeleid is zeker op dit ogenblik een niet bereikbaar ideaal.

Persoonlijk zijn we er van overtuigd, dat dit voor altijd een onbereikbaar ideaal zal blijven. Dit volgt o.i. uit de geaardheid van ons menselijk kennen. Dit ontnemt in geen enkel opzicht de zin aan het streven naar wetenschap, dus aan het wetenschappelijk onderzoek. Ook deze problematiek doet hier echter niet ter zake. Onmiskenbaar is in ieder geval, dat op dit ogenblik en in de nabije toekomst de onderwijskunde en het wetenschappelijk onderzoek geen toereikende basis kunnen leveren voor een innovatiebeleid.

Deze feitelijkheid behoeft noch te verbazen noch te verontrusten. Zoals we zagen, onderzoek van het onderwijs is een betrekkelijk nieuwe aktiviteit. Eeuwenlang werd onderwezen, werd onderwijsbeleid gevoerd en vernieuwde het onderwijs zich zonder wetenschappelijk onderzoek. Er was en is een voorwetenschappelijk kennen van onderwijs en van onderwijzen, waar praktici, beleidslieden en innovatoren voor een belangrijk deel van uitgaan en wel moeten uitgaan. Zij kunnen uiteindelijk niet anders, dan zich laten leiden door gezond verstand, gebaseerd op persoonlijke en in traditie neergeslagen kollektieve ervaring. De Contourennota biedt hiervan niet minder een voorbeeld, dan van de doorwerking van onderwijskundig onderzoek. Dergelijke voorwetenschappelijke kennis is vanuit zijn aard niet in alle opzichten helder doordacht, ze zal dikwijls verward zijn, verbrokkeld, belast met slakken uit het verleden, doortrokken van persoonlijke voorkeuren, vooroordelen, enz. Toch zal men er in veel gevallen mee moeten volstaan. Wie verantwoording draagt voor feitelijk onderwijsgebeuren moet dikwijls van moment tot moment beslissen. Hij kan zich daar niet aan onttrekken. Soms zal hij beslissen vanuit een vaste overtuiging en een heldere kijk op de situatie, soms zal hij aarzelen, wikken en wegen, soms tast hij in het duister, soms moet hij noodgedwongen kiezen op goed geluk, als het ware blindelings. Zolang dit gebeurt naar best vermogen en met de bedoeling de zaak waar het om gaat te dienen, dan verdient dit respect en

waardering. Beroept men zich echter daarbij ten oprechte op wetenschappelijk onderzoek, meent men hier op enigerlei wijze gezag aan te kunnen ontleen, dan vervalt men tot charlatanerie of tot bedrog. Wetenschappelijk onderzoek is een streven, dat alleen in die mate aan werkers in de praktijk tot steun kan zijn, waarin het er in slaagt overtuigende en inzichtelijke resultaten te bereiken. Dit resultaat blijft - naar onze mening - steeds beperkt. Het zal nooit alle aspecten betreffen, waarmee degene, die voor een feitelijke beslissing staat, rekening dient te houden.

Aan de hand van het bovenstaande kunnen we nu de functie van wetenschappelijk onderzoek met betrekking tot het onderwijs en de innovatie ervan wat nader aangeven. *Onderzoek kan in bepaalde gevallen goed gefundeerde nieuwe kennis ter beschikking brengen, die het de voor feitelijk onderwijsgebeuren verantwoordelijke instanties mogelijk maakt hun beslissingen meer verantwoord te nemen. Deze instanties kunnen de nieuw verworven kennis laten gelden als argument bij hun beslissing. De verantwoording voor deze beslissing blijft daarbij volledig aan de betrokken instantie.* Ze kan niet op het onderzoek of op de onderzoeker worden afgewenteld.

Het lijkt ons een taak van de in onderzoek geïnteresseerden, *bij degenen, die bij de innovatie betrokken zijn in de aangegeven zin reële verwachtingen te wekken, met betrekking tot de mogelijke bijdrage van de kant van „het onderzoek”.*

Men kan zich afvragen, of dit eigenlijk niet vanzelfsprekend is, of er zoveel woorden nodig zijn, om dit te betogen. Is dit geen open deur? Het komt ons voor van niet. Het lijkt ons, dat er wat dit betreft in Nederland nogal wat onduidelijkheid bestaat, die een bevredigend functioneren van het onderzoek van het onderwijs bedreigt. Laten we dit eerst toelichten aan de hand van een voorbeeld, dat ten dele buiten de problematiek van de Contourennota ligt. Het is daarom illustratief, omdat het reeds tot geschiedenis is geworden en niet een nog te realiseren onderwijsbestel betreft.

Een tiental jaren geleden werden praktisch gelijktijdig aan alle universiteiten en hogescholen instituten - R(earch) W(etenschappelijk) O(nderwijs) centra - in het leven geroepen, met als taak, zich toe te leggen op onderwijskundig onderzoek ten dienste van het beleid en het onderwijs aan de instelling voor hoger onderwijs in kwestie. (Dat deze instellingen - waar onderzoek toch 'thuis' is - er pas zo laat toe overgingen voor eigen gebruik de onderzoeksfunctie te verzelf-

standigen, geeft op zich te denken). In januari jl. belegden de betrokken centra onder grote belangstelling hun derde Nationale Congres. In een bundeltje in zeer waarderende en soms juichende bewoordingen gestelde reacties van congresgangers leest men ook de volgende zinnen: „Voor slechts een beperkt aantal problemen in het onderwijs werden door de medewerking van onderwijsresearch-centra aanvaardbare oplossingen bereikt” 8) en - „erg veel onderzoek werd niet gepresenteerd” 9). Hiermee willen we niet aanduiden, dat aan de betrokken centra niet verdienstelijk gewerkt zou worden 10). Het vele werk, dat er verzet wordt, blijkt echter minder als „onderzoek” en beter als „begeleiding”, „ontwikkeling”, „opleiding”, „innovatie” en „beleidsadvisering” gelabeld te kunnen worden. In tien jaar tijd verschoof de funktie van instellingen, die als onderzoeksinstituten bedoeld waren, naar die van service-instituten. Op zich behoeft dit geen probleem te zijn. Ons Hoger Onderwijs werd nu eenmaal niet rijk bedeeld met didaktische voorzieningen. De centra hebben naar vermogen het vacuum gevuld dat ze aantreffen. Uit de gang van zaken blijkt echter wel, dat het in Nederland - zelfs in een midden waar men mag verwachten, dat helder voor ogen staat wat onderzoek is - bepaald geen opschudding wekt, wanneer men de „onderzoeksfunktie” veel te vaag omlijnt.

Nu kan men met betrekking tot het onderwijsbestel, dat de Contourennota in het vooruitzicht stelt, niet bepaald spreken van een vacuum voor wat de didaktische verzorgingsstructuur betreft. Wordt hier het onderzoek niet van meet af aan duidelijk zijn plaats gewezen, dan betekent dit vragen om moeilijkheden. Gaat in dat bestel „het onderzoek” geruisloos funkties vervullen, die naar hun aard vallen onder „begeleiding”, „innovatie”, „beleid”, enz. dan zullen kompetentieproblemen niet van de lucht zijn. Veel tijd en energie zal daaraan verloren gaan. Tegelijk dreigt dan het gevaar, dat andere „funkties” het onderzoek gaan zien als „Mädchen für alles”, als „duvelstoeijager” en uiteindelijk als „zondebok” van professie, waarop men ongestraft alle eigen falen kan afschuiven.

Is een dergelijke ontwikkeling in de richting van een minder funktionele structuur van het bestel, dat de Contourennota in het vooruitzicht stelt, slechts een theoretische mogelijkheid, of tekent een diffuse taaktoewijzing aan „het onderzoek” zich in feite reeds af? We vrezen, dat het laatste het geval is.

Zoals reeds werd opgemerkt, zowel de Contourennota als de Struc-

tuurnota laten zich weinig duidelijk over de onderzoeksfunctie uit. In de betrokken kringen is er evenwel een discussie over gaande, die zijn neerslag begint te vinden, enerzijds in verwachtingen en pretenties, anderzijds in organisatorische structuren. Bij de omschrijving van de functie van onderzoek komt men in deze discussie doorgaans niet verder dan „het (systematisch) verzamelen of verschaffen van informatie” 11).

Nu is een dergelijke omschrijving van wetenschappelijk onderzoek inderdaad veel te ruim. Ze raakt zelfs eigenlijk de essentie niet. Een dokumentalist, het A.N.P., de V.V.V., de juffrouw van 008, het Bodenboekje van de Gemeente Nijmegen, enz. verstrekken ook informatie. (Doorgaans wordt deze zelfs systematisch verzameld. Dikwijls wordt dit ook met een hoge mate van objectiviteit gedaan. Soms gebeurt dit op grond van onderzoek). Hoezeer men dit werk dient te waarderen, het zonder meer rangschikken onder wetenschappelijk onderzoek, gaat wat ver.

Handhaaft men de te ruime afpaling van de „onderzoeksfunctie”, dan zijn de gevolgen gemakkelijk te voorzien. Ieder, die uit andere hoofde dan van onderzoek iets met de innovatie van het onderwijs van doen heeft, zal - en in dat geval niet zonder recht - de onderzoeker zien als een „vraagbaak”, als de „antwoordman”, als degene, waaraan men alle problemen kan doorsturen waar men zelf geen raad mee weet. Van de andere kant zullen er altijd wel gegadigden te vinden zijn, die de rol van onderzoeker in deze zin op zich willen nemen. Ze zullen zich gaan gedragen zoals van hen verwacht wordt, als deskundige bij uitstek, als autoriteit, als hoogste beroepsinstantie, als superbegleiter, als uiteindelijke evaluator, enz. Vergetend, dat het de eigenlijke taak van een onderzoeker is, bij te dragen tot meer inzichtelijkheid en helderheid, zullen ze proberen hun rol waar te maken met zwaarwichtige rapporten, gesteld in diepzinnige en duistere terminologieën, met veel geraas van woorden. Wanneer zich momenten voordoen, dat men eigenlijk ter zake zou moeten komen, dan zijn er steeds wel wolken van nieuwe problemen beschikbaar, waarin men vluchten kan. Zorg voor eigen autoriteit en prestige zal op de voorgrond staan. Machthebbers zullen naar de ogen worden gezien. Dienstbaarheid van het onderzoek zal op de eerste plaats daar in tot uiting komen.

De minder funktionele inpassing van het onderzoek, die hier voor de toekomst wordt gevreesd, kondigt zich op het ogenblik reeds aan in de ambivalente houding, die men vanuit „het veld” tegenover het

onderzoek aanneemt. Hemelhoge verwachtingen gaan samen met vrees, met afweer, soms met regelrechte agressie. Verwijten over geringe belangstelling voor de problemen van de praktijk, over hobbyïsme, gebruik van vakjargon, zich laten leiden door persoonlijke belangstelling, enz. zijn niet van de lucht. Eigenlijk is het intens triest, dat dit - zoals uit het boven weergegeven citaat blijkt - zelfs doorklinkt in ministeriële nota's.

Zoals betoogd werd, voor een deel gaat deze ambivalentie terug op de aktuele begripsverwarring rond onderzoek en zijn functie. Men dient zich in deze situatie echter af te vragen, of van de zijde van hen, die het wetenschappelijk onderzoek vertegenwoordigen, in het verleden dit misverstand niet mede is opgeroepen. Werden misschien te hoge verwachtingen gewekt? Werd teveel beloofd? Werd te veel gepretendeerd? We vrezen, dat dit inderdaad het geval is. Teveel hebben vertegenwoordigers van de betrokken wetenschappen over het hoofd gezien, dat met het proklameren van een wetenschap een wetenschap nog niet bestaat. Niet per definitie volgt uit een idee van wetenschap de kennis waar de praktijk iets aan heeft. Elke bijdrage, die werkelijk verhelderend is voor degenen, die verantwoording dragen voor het feitelijk onderwijsgebeuren, moet dan nog veroverd worden, vaak in een moeizame en nooit definitief te beëindigen worsteling.

Nederland heeft tenminste twee pregnante wetenschappelijke stromingen gekend, die zich met de onderwijsproblematiek hebben beziggehouden. Beide hebben zich aangediend met geen geringe pretenties ten aanzien van de praktijk. Nu we terugblikken zien we, dat „het autonome pedagogisch denken”, dat hier tot \pm 1960 domineerde de praktikus eigenlijk volledig op zichzelf terugwerpt, wanneer bijvoorbeeld problemen aan de orde komen, zoals de Contourennota oproept. Van de sterk empirisch gerichte „Onderwijsresearch” kan men niet beweren, dat ze geheel met lege handen staat. De resultaten ervan blijken echter beperkt en incidenteel van aard en roepen voor de praktici vaak meer problemen op, dan ze oplossen.

Zoals reeds eerder werd opgemerkt, het wordt tijd, dat degenen, die zich verantwoordelijk voelen voor het onderwijskundig onderzoek in het onderwijsveld reële verwachtingen wekken met betrekking tot het effect van hun werk in de dagelijkse praktijk. Wanneer aan beide kanten het besef doorbreekt, dat elke werkelijke bijdrage tot verheldering van inzicht - hoe beperkt die ook moge zijn en met hoeveel moeite verworven - winst is, waarom zou dan de nu toch haperende dialoog niet op gang kunnen komen?

Dit voert ons nog tot een volgende punt.

Ons betoog draait o.a. hierom, dat onderwijskundig onderzoek niet samenvalt met het verzamelen en ter beschikking brengen van informatie. Wetenschappelijk onderzoek streeft kennis na op een bijzondere wijze. Kenmerkend is o.a. dat de methode van kennisverwerving verantwoord wordt. Juist hier ligt vanouds echter een teer punt, dat de positie van de beoefenaren van de sociale wetenschappen in het bijzonder ten opzichte van „het veld” kwetsbaar maakt. De voortdurende onzekerheid en onderlinge strijd met betrekking tot de methode van onderzoek komt hun geloofwaardigheid niet ten goede. Wanneer de tekenen niet bedriegen, neemt in de wereld van de onderzoekers deze onzekerheid op het ogenblik weer toe. De dominerende „researchmethods” staan bloot aan kritiek. Voorstanders ervan worden zelf getroffen door de beperkte vruchtbaarheid ervan. Wat zich er tegen afzet en zich als nieuw aandient, komt maar moeilijk tot klaarheid over zichzelf en kan niet bepaald op overtuigende resultaten wijzen.

Uiteraard worden deze problemen niet enkel binnen onze landsgrenzen opgelost. Toch mag wel gezegd worden, dat een voorwaarde voor vruchtbaar onderzoek in het kader van de innovatieactiviteiten is, dat degenen, die zich voor het onderzoek verantwoordelijk voelen met volharding, openheid en gevoel voor betrekkelijkheid *streven naar helderheid en onderlinge eenstemmigheid met betrekking tot de eigen aard van onderzoekswerk, met name wat de methode[n] van onderzoek betreft*. Een nauwlettend volgen van de ontwikkelingen in het buitenland is daarbij vereist.

3. Gebonden onderzoek

Nu we tenminste voorlopig de functie van onderzoek wat hebben afgepaald, is het mogelijk nader in te gaan op die vorm van onderzoek, waar zowel de Contourennota als de Structuurnota met zoveel nadruk om vragen: het „gebonden onderzoek”. In plaats van deze term gebruiken we liever de reeds meer geijkte uitdrukking „*op beslissing gericht onderzoek*”. Hier tegenover staat dan „*op konklusie gericht onderzoek*”. In de nota's wordt dit laatste „theoretisch onderzoek” en ook „vrij onderzoek” genoemd.

Waardoor is op beslissing gericht onderzoek gekenmerkt? Hoe onderscheidt het zich van op konklusie gericht onderzoek? Het verschil ligt in de intentie, waarmee onderzocht wordt. Op beslissing gericht onderzoek streeft naar nieuwe kennis, die als argument kan dienen bij

een bepaalde op feitelijk onderwijs betrekking hebbende te nemen beslissing. Op konklusie gericht onderzoek daartegenover streeft naar kennis, die voor altijd kan worden opgenomen in een kennisbestand (een wetenschap, een theorie). Betreft dit een praktische wetenschap, dan is de betrokken kennis van meet af aan bedoeld om als argument te kunnen dienen in een niet te voorzien en in principe onbeperkt aantal toekomstige beslissingen.

Dit fundamentele verschil tussen op beslissing en op konklusie gericht onderzoek heeft een aantal konsekwenties.

a. Bij op beslissing gericht onderzoek wordt de vraagstelling geformuleerd door, of in overleg met de instantie, die de beslissing denkt te nemen. Deze instantie kan immers uiteindelijk beoordelen aan welke informatie zij behoefte heeft om een in haar oog verantwoorde beslissing te nemen.

Bij op konklusie gericht onderzoek kiest de onderzoeker zelf zijn vraagstelling op grond van zijn kennis van het reeds aanwezige bestand aan weten en op grond van zijn verwachtingen met betrekking tot een goede uitbouw ervan. Bij een praktische wetenschap speelt daarbij uiteraard ook zijn opvatting mee met betrekking tot wat goed handelen is op het gebied in kwestie.

b. Bij op beslissing gericht onderzoek brengt de onderzoeker verslag uit aan de instantie, die de beslissing denkt te nemen. Omroeporganisaties zijn bijvoorbeeld geïnteresseerd in de kijk- en luisterdichtheid van hun programma's. Een instituut voert het gewenste onderzoek uit. Het rapporteert aan een beleidsinstantie van de organisatie, die mede op grond van het onderzoeksresultaat over toekomstige programma's besluiten neemt. Een patholoog-anatoom stelt een onderzoek in naar de doodsoorzaak. Hij brengt verslag uit aan de rechtbank of aan de officier van justitie. De laatsten nemen, mede op grond van zijn informatie hun beslissing. Een biologisch, anatomisch, of biochemisch laboratorium brengt verslag van zijn onderzoek uit aan de chirurg. Deze beslist mede op grond van de laboratoriumuitslagen wat hij gaat doen.

Uit de aard van op konklusie gericht onderzoek volgt daartegenover, dat verslag moet worden uitgebracht aan een nog niet te identificeren, aan een anoniem gehoor. De verworven kennis moet publiek bezit worden. De onderzoeker „publiceert” zijn resultaten.

Een beslissingsgericht onderzoek kan natuurlijk betrekking hebben op een publieke zaak. Het verslag dient dan ook gepubliceerd te worden. Dit is dan zo, omdat het een openbare beslissing betreft en niet

omdat het een wetenschappelijk onderzoek is. Rapporten van onderzoek in het kader van de landelijke innovatie van het onderwijs dienen bijgevolg openbaar te zijn, ook al betreft het op beslissing gericht onderzoek.

c. Op beslissing gericht onderzoek beweegt zich binnen het denk-kader van de instantie, die een beslissing wenst te nemen. Een onderzoeksresultaat, dat niet aansluit bij de zienswijze, van waaruit de betrokken instantie denkt en handelt, kan zij niet als argument laten gelden bij haar beslissingen. Uiteraard laat overleg tussen onderzoeker en beslisser hier enige speelruimte. De „cultural diffusion” werkt ook daar. Dit geestelijk verteringsproces vordert echter maar langzaam. Het lezen van een als „jargon” ervaren rapport draagt er niet veel toe bij.

Op konklusie gericht onderzoek stelt daar tegenover veelal de geldigheid van begrippen, hun operationalisatie en de aard van hun samenhang mede „im Frage”.

Uiteraard kan het verloop van een op beslissing gericht onderzoek de behoefte doen gevoelen aan op konklusie gericht onderzoek. Van zijn kant kan op konklusie gericht onderzoek een opening bieden naar nieuwe vormen van op beslissing gericht onderzoek. Deze mogelijkheden tot samenspel en wederzijdse bevruchting behoeven hier niet nader uitgewerkt te worden.

d. Op beslissing gericht onderzoek maakt bij voorkeur gebruik van beproefde werkwijzen, van routinetechnieken, bestaand instrumentarium, enz. Het ontwerpen en beproeven van nieuwe instrumenten, technieken, enz. is tijdrovend en riskant. Een onderzoeker, die zijn specifieke taak ernstig neemt, zal zich tegenover een beslissingnemende instantie niet „binden”, wanneer hij bij zijn onderzoek ernstig rekening moet houden met verrassingen en niet te voorziene ontwikkelingen.

De Contourennota juicht een aksentverschuiving van „theoretisch onderzoek” naar „praktijkgebonden onderzoek” toe. Ze zegt ook, dat een dergelijke verschuiving gestimuleerd moet worden. Het onderzoek zal zodoende dienstbaar worden aan de onderwijspraktijk, aan de afzonderlijke scholen, en aan de ondersteuning en begeleiding van het onderwijsleerproces.

We hebben ons wat duidelijker voor ogen gesteld van welke aard dit „gebonden onderzoek” is. Op grond daarvan kunnen we nu een aantal *voorwaarden* onderkennen, die vervuld moeten zijn, wanneer

men het „gebonden onderzoek” in het kader van de onderwijsvernieuwing inderdaad een kans van slagen wil geven.

a. Duidelijk moet zijn, welke instantie verantwoordelijk is voor beslissingen met betrekking tot bepaalde vernieuwingsactiviteiten.

Van een onderzoeker kan men moeilijk verwachten dat hij zich bindt, wanneer niet duidelijk is, wie het kader bepaalt, dat zijn vrijheid inperkt, wanneer niet duidelijk is, waaraan hij geacht wordt dienstbaar te zijn.

Men kan zich afvragen, of op dit moment met betrekking tot op gang gebrachte innovatieprojecten deze voorwaarde voldoende vervuld is. Een buitenstaander ervaart een wirwar van kommissies, stuurgroepen, werkgroepen, enz. die nota's en adviezen produceren, nota's over nota's schrijven, werken aan gekompliceerde procedurekwesties, plannen voor plannen opstellen, enz. Misschien is een dergelijke doorgangsfase nodig en onvermijdelijk. Als de situatie werkelijk zo is, dan is de tijd nog niet rijp voor „gebonden onderzoek”.

Misschien laat de gekozen innovatiestrategie - vernieuwing van onderop - ook geen duidelijke beslissingsstructuur toe. Ook dan kan met „gebonden onderzoek” beter gewacht worden, tot het stadium van finale beslissingen is bereikt.

Maar mogelijk is de situatie gunstiger dan ogenschijnlijk het geval is. Een eerste testcase om dit te kunnen beoordelen, dient zich binnen afzienbare tijd aan.

Het project „Participatie-Onderwijs” is een voorloper van de in de geest van de Contourennota op te zetten innovatieprojecten. Het is binnenkort aan een eerste verantwoording toe. Rapporteren behoort wezenlijk tot een beheerst vernieuwingsstreven, zoals de Contourennota dit voorstaat. Zodra de betrokken rapporten beschikbaar zijn, zal men kunnen nagaan, waar de verantwoordelijkheden lagen, welke beslissingen werden genomen, en welke bijdrage het „gebonden onderzoek” daartoe geleverd heeft. In hoeverre het project op zich geslaagd is, is in dit verband uiteraard niet van belang. Het behoort tot de aard van een als experiment opgezet project, dat de uitkomst negatief kan zijn. De vraag is hier, of en hoe de gekozen structuren gewerkt hebben en met name of en hoe het „gebonden onderzoek” zijn functie heeft vervuld. Voor een goede taaktoewijzing aan het „gebonden onderzoek” in de andere sectoren van het onderwijs zal deze eerste verantwoording op landelijk niveau ongetwijfeld uitermate instructief zijn.

Mocht overigens een verantwoording, die over het verloop in de sektor Participatie Onderwijs voldoende duidelijkheid verschaft, niet verschijnen, dan zal de Nederlandse onderwijswereld zich moeten afvragen of we wel aan vernieuwingsprojekten in de geest van de Contourennota toe zijn, of met andere woorden voldoende kondities vervuld zijn om andere sectoren van het onderwijs aan soortgelijke vanuit de staatsoverheid geïnitieerde innovatie-activiteiten te onderwerpen. Of was de overheid hier niet de verantwoordelijke instantie? Wie was dit dan wel? Bestond hier de noodzakelijke duidelijkheid?

b. Aan de verantwoordelijke instantie moet duidelijk voor ogen staan, van welke aard de beslissing is die zij wenst te nemen, en over welke informatie zij meent te moeten beschikken om de beslissing verantwoord te kunnen nemen.

Dat voor goed funktionerend gebonden onderzoek deze voorwaarde vervuld moet zijn, moge voor zich spreken. Treedt een onderzoeker in een situatie, waarin ze niet is vervuld, dan wordt hij in plaats van een „gebonden” een „vrijzwevende onderzoeker”. Of hij komt niet tot funktioneren en raakt in konflikt met zichzelf en zijn omgeving. Of hij „versiert” zijn funktie. Of - wanneer het iemand is met een ruimere ambitie en begaafdheid - hij stapt over naar een begeleidings- of beleidsfunctie. (Vergelijk voor dit laatste de ontwikkelingen bij de R.W.O.’s). In geen van de gevallen komt er van praktijkgericht onderzoek veel terecht.

Ook hier kan men zich afvragen in hoeverre genoemde voorwaarde op het ogenblik reeds vervuld is. Vanuit de projekten schijnt de roep om „gebonden onderzoekers” sterk. Er wordt daarbij nogal eens verwezen naar de dringende behoefte aan: beschrijving van de beginsituatie, evaluatie, procesbeschrijving, rapportage, enz. Bij de vervulling van dergelijke taken kunnen onderzoekers inderdaad belangrijke diensten bewijzen. Er mag echter geen onzekerheid over bestaan, dat dit in eerste instantie taken zijn van de leiding van het betrokken innovatie-projekt. Wie de verantwoording voor een projekt op zich neemt, moet in staat zijn tot verantwoorden, dus tot rapporteren. Zakelijk (objektief) rapporteren is geen monopolie van onderzoekers. Deze taak ontnemen aan de betrokken projektleiding staat overigens gelijk met het uitreiken van een testimonium van onbekwaamheid. Een onderzoeker hiermee zonder meer belasten betekent, hem benoemen tot toezienend voogd. Mochten bepaalde voor vernieuwingsactiviteiten verantwoordelijke instanties niet voldoende toegerust zijn voor taken als de genoemde, dan dienen ze versterking te ontvangen van ter zake

kundigen. Stelt men daarbij prijs op het aureool van de wetenschap, dan zou men daarvoor bijvoorbeeld „onderwijskundigen” als zodanig kunnen aantrekken. In ieder geval, pas wanneer aan de gesignaleerde voorwaarde is voldaan kan men gaan denken aan het verrichten van „gebonden onderzoek”, eventueel aan het inschakelen van „gebonden onderzoekers”.

c. De verantwoordelijke instanties dienen in staat te zijn - eventueel in overleg met onderzoekers - vast te stellen, welke van de gewenste informatie via wetenschappelijk onderzoek ter beschikking dient te komen.

Dat dit een voorwaarde is voor goed funktionerend „gebonden onderzoek” lijkt plausibel. Allerlei informatie is langs andere wegen bereikbaar. Lang niet alle gewenste informatie kan via wetenschappelijk onderzoek opgeleverd worden. In de gevallen, dat dit in principe mogelijk is, kan het gewenst zijn er om praktische redenen van af te zien. Het onderzoek kan bijvoorbeeld te veel tijd vragen of te kostbaar zijn.

Aan de vraag, of deze voorwaarde op het ogenblik vervuld is, gaan we voorbij. De vraag stellen is hem beantwoorden. Op een ander aspect gaan we wel even in.

Hoe voor de hand liggend deze voorwaarde moge schijnen, in Nederland wordt er op het ogenblik blijkbaar ook anders over gedacht. In een artikel 12) naar aanleiding van de Contourennota, dat een bijdrage wil leveren aan de discussie over het onderzoeksbeleid als onderdeel van het gehele onderwijsbeleid ontwikkelt De Vries bijvoorbeeld de volgende gedachte:

In de onderwijswerkelijkheid kan men professionele en niet-professionele beslissers onderkennen. Tot de eerste groep behoren de minister, het bevoegd gezag en de leerkracht. Wanneer professionele beslissers een beslissing nemen, dan is dit in principe een bewuste keuze uit een aantal duidelijk geformuleerde alternatieven. Dit betekent - weer in principe - dat de vergelijking tussen de alternatieven kan worden verricht op basis van informatie, welke op een wetenschappelijke wijze is verzameld. Dat betekent ook, afhankelijk van de graad van professionaliteit, dat de informatie en de uiteindelijke beslissing geformuleerd kunnen worden in „wetenschappelijke taal”.

Dat deze zienswijze afwijkt van de onze moge duidelijk zijn. Ons geloof in de mogelijkheden van wetenschappelijk onderzoek - zowel in de aktuele als in de principiële mogelijkheden - is minder groot.

Af en toe een goed gefundeerde verheldering op een bepaald punt

van het kennen van de beslissers is het hoogste wat we durven verwachten. Wij zijn er van overtuigd, dat ons onderwijs tot in lengte van dagen behoefte zal hebben niet alleen aan verstandige ouders, maar ook aan verstandige onderwijzers en leraren en verstandige beleidslieden, tot aan ministers toe. Verstandig - een wat ouderwets woord is „wijs” - betekent, dat men goed weet te handelen op grond van kennis die (voor een deel) impliciet blijft, op grond van een weten, dat dus zeker niet volledig op wetenschappelijk niveau is gebracht. Een onderwijsbeleid, dat - al is het maar in principe - afgeleid is van of geheel of voor een belangrijk deel steunt op uitkomsten van wetenschappelijk onderzoek is o.i. een illusie. Het is een gevaarlijke illusie, die eindigt in teleurstelling of in onwaarachtigheid.

Dit verschil in zienswijze is reeds op korte termijn niet zonder praktische konsekwenties. De rol, die aan het onderzoek wordt toegedacht, de verwachtingen en pretenties die men koestert, de organisatorische vormgeving, enz. lopen uiteen. Vergelijking van genoemde bijdrage en de onderhavige kan dit illustreren.

Terwille van ons onderwijs en zijn innovatie is het daarom gewenst, dat hier duidelijkheid komt. Uiteraard kan men proberen tot klaarheid te komen op grond van abstracte beschouwingen. Dit vraagt waarschijnlijk veel tijd. Er is gelukkig een simpeler manier om tenminste onze zienswijze buiten spel te zetten, te „falsifiëren”. Een enkel overtuigend voorbeeld is namelijk voldoende. Nodig is een voorbeeld van een beslissing met betrekking tot feitelijk onderwijs, waarbij alle informatie met betrekking tot alle alternatieven op wetenschappelijke wijze werd verzameld en waarbij zowel deze informatie als de uiteindelijke beslissing in wetenschappelijke taal werd geformuleerd.

Gezien de talloos vele beslissingen, die door professionele beslissers met betrekking tot feitelijk onderwijs genomen worden, moet het geven van een enkel voorbeeld niet moeilijk zijn. Men zou bijvoorbeeld kunnen zoeken onder de beslissingen genomen door vakgroepsbesturen, fakulteitsbesturen of universiteitsbesturen. Met wetenschappelijk taalgebruik enz. weet men daar immers raad. De R.W.O.'s beschikken ongetwijfeld over een schat aan materiaal, dat als voorbeeld dienst kan doen. Men zou bijvoorbeeld ook kunnen zoeken in het aktuele innovatiebeleid. Het uitbrengen van een nota is bijvoorbeeld een beslissing. Ook het uitbrengen van een advies aan de minister is een beslissing. Een enkel overtuigend voorbeeld moet toch te vinden zijn.

Om het spel niet te ver te drijven: beslissingen met betrekking tot feitelijk onderwijs, hebben betrekking op dermate complexe situaties, dat een poging tot een uitputtende beschrijving een erg uitputtende aangelegenheid is. Maar ook wanneer men een beslissing kiest die betrekking heeft op een tot de meest simpele vorm teruggebrachte situatie (bijvoorbeeld een docent, die, op grond van een didactisch en psychometrisch tot in de perfectie verantwoorde toets, beslist, dat een student voor een tentamen geslaagd is), lukt het niet een voorbeeld te geven. Het feit, dat men verkiest te beslissen op grond van deze „op wetenschappelijke wijze verkregen informatie” is ook een beslissing. Voor de afweging van de alternatieven kan men hier uiteindelijk geen beroep doen op wetenschappelijk verworven informatie. Als beslisser neemt men de verantwoording ervoor op zich. Men kan dit alles ook eenvoudiger zeggen: een beslisser kan bij een bepaalde beslissing wetenschappelijke informatie laten gelden als argument, maar hij beslist in een feitelijke situatie, die nooit volledig wetenschappelijk te beschrijven is.

d. Voor de betrokken taak bekwame onderzoekers moeten beschikbaar en bereid zijn.

Aan de betrokkenen worden geen geringe eisen gesteld.

- Zij dienen geroutineerde onderzoekers te zijn, die „meester zijn op vele wapenen”.
- Zij dienen bereid te zijn zich de beperkingen op te leggen, die het „gebonden-zijn” met zich brengt.
- Zij dienen in staat te zijn binnen een vanuit de praktijk gesteld kader de normen van wetenschappelijk werken te handhaven, en de konsekventies en beperkingen die daar uit voortvloeien te aanvaarden.
- Zij dienen „thuis” te zijn in de betrokken sector van onderwijs.
- Zij dienen „dienstbaar” samen te werken in een heterogeen team in pionierssituatie.

Deze punten verdienen elk een nadere uitwerking. Hier moge volstaan worden met het uitspreken van het vermoeden, dat geschikte mensen voorlopig met een lantaarntje te zoeken zijn. Gezien het belang van de zaak zou men met de nodige voorzichtigheid en voorzorgen een aantal onderzoekers de gelegenheid moeten bieden zich al doende tot bekwame „gebonden onderzoekers” te ontwikkelen.

e. Het „gebonden onderzoek” moet organisatorisch op een adequate wijze in het onderwijsbestel worden ingebouwd.

Opvallend is, dat er juist met betrekking tot dit punt in Nederland

grote bedrijvigheid heerst. De nota Mens-Van den Berg houdt er zich uitvoerig mee bezig. In het voetspoor ervan proberen Sektor-Onderzoeks-Groepen praktische vormen te vinden. De genoemde studie van De Vries mondt uit in voorstellen voor de organisatie van met name het „gebonden onderzoek”. De Verkenningsskommissie formuleert in zijn rapport verstreckende aanbevelingen. Vanuit de S.V.O. werd een nota over Programmering van het onderzoek opgesteld 13), die aan het gebonden onderzoek intensief aandacht besteedt. Ook de Struatuurnota laat zich op dit punt niet onbetuigd.

Al deze bemoeiingen komen in een bepaald overzicht overeen. Ze beklemtonen de noodzaak van één samenhangend onderzoeksbeleid. Planning van onderzoek heeft daarbij sterk de aandacht. Elk doet op zijn wijze voorstellen tot het in het leven roepen van overleg- en beslissingsorganen. Daarbij treedt een grote behoefte aan centrale regulering aan de dag. Verder valt het op, dat men er blijkbaar als vanzelfsprekend van uitgaat, dat onderzoek enkel verricht wordt door pur sang „onderzoekers” en door „onderzoeksinstituten”. Monopolisering van het onderzoek in die zin lijkt algemeen aanvaard. Dat met name „gebonden onderzoek” ook in „eigen beheer” zou kunnen gebeuren of door iemand, die bijvoorbeeld zijn taak heeft in een begeleidingsdienst, in een innovatieorgaan of in de praktijk, wordt blijkbaar niet tot de mogelijkheden gerekend. Is in de onderwijs-wereld wetenschappelijk onderzoek zo iets verhevens? Of is de achtergrond een andere?

Hoe dit moge zijn, de overleg- en bestuursstructuren, die worden voorgesteld zijn indrukwekkend, zo indrukwekkend, dat men moet vrezen, dat in de komende jaren de toch al zo beperkte middelen en mankracht voor het overgrote deel besteed moeten worden aan overleg met eindeloos veel instanties, aan bestuurlijke activiteiten, aan het opstellen van aanvragen, het formuleren van plannen en van plannen voor plannen, het schrijven, bestuderen, bespreken en bekomentariëren van nota's, het wachten op beslissingen, enz. enz. Voor werkelijk ondersteunend onderzoek zal nauwelijks nog ruimte overblijven. Het bouwwerk van koepels uit het rapport van de Verkenningsskommissie vormt een sprekend voorbeeld. De overige voorstellen en pogingen tot realisering vloeien echter evenmin over van zin voor realiteit.

Hoe vinden we uit deze doolhof een uitweg?

Misschien kunnen de volgende opmerkingen van dienst zijn.

— Gezien de beperkte middelen en de blijkbaar grote behoefte is een strak onderzoeksbeleid en een goede planning noodzakelijk.

— Het dienstbare karakter van het „gebonden onderzoek” houdt in, dat de tot beslissen geroepen instantie - aan wie het onderzoek dienstbaar en dus gebonden is - een zeer belangrijke stem heeft bij de beslissing over uit te voeren onderzoek.

— Het op beslissing gericht onderzoek dient ook volledig afgestemd te zijn op het feitelijk beleid, dat de daarvoor verantwoordelijke instantie denkt te voeren.

— Een alomvattende landelijke planning van dit onderzoek is bijgevolg niet functioneel, tenzij dit zou gebeuren vanuit een voorafgaande planning tot in finesse van de voorgenomen beslissingen van alle voor feitelijk onderwijs verantwoordelijkheid dragende instanties. Dit is gewoon een konsekwentie van het „gebonden” zijn van dit onderzoek.

— Men stelle zich voor, dat men in de toekomst alle beslissingsgericht onderzoek, waaraan het beleid, de leerplanontwikkeling, de toetsontwikkeling, de begeleiding, de innovatie, de afzonderlijke scholen, dit alles onderverdeeld naar niveaus en sectoren, behoefte gevoelen in een of meer landelijke onderzoeksplannen zou willen regelen.

— Men stelle zich voor, hoe dergelijke plannen tot stand moeten komen, hoe ook de afzonderlijke onderzoeksvoorstellen goedgekeurd, begeleid, en geëvalueerd moeten worden - alles na overleg met de er bij betrokken groeperingen, instanties enz. - door departementale kommissies en het bestuur van de S.V.O. Den Haag en het vergadercentrum Utrecht zouden Babel naar de kroon steken.

— Hieruit moge duidelijk zijn, dat beleid en planning met betrekking tot op konklusie gericht onderzoek en op beslissing gericht onderzoek voor een belangrijk deel eigen wegen zullen moeten gaan.

— Wenst de centrale overheid inderdaad het „praktijkgebonden”, „schoolgebonden”, „beleidsgebonden” onderzoek te stimuleren, dan zal zij bij haar daarop gericht onderzoeksbeleid de nadruk niet moeten leggen op centrale landelijke planning en regulering, maar op zorg voor goede mogelijkheden en voor kwaliteitsbewaking.

Dit kan o.a. gebeuren door:

— er naar te streven, dat voor onderwijs verantwoordelijkheid dragende instanties van allerlei aard bekwaam zijn om bij hun beslissingen van onderzoeksgegevens een juist gebruik te maken, te onderkennen welk onderzoek in dit verband zinnig uitgevoerd kan worden, en - wanneer men dit onderzoek niet in eigen regie kan

uitvoeren - over het opzetten en uitvoeren van dit onderzoek in overleg te treden met onderzoekers of onderzoeksinstituten.

— er voor te zorgen dat onderzoekers en onderzoeksinstituten beschikbaar zijn, die ter zake kundig zijn en ingesteld zijn op „dienstbaar onderzoek”.

— het besef te laten doordringen, dat deze goed af te grenzen onderzoeksactiviteiten voldoen moeten aan eisen van kwaliteit, en door er zorg voor te dragen, dat aan deze eisen de hand wordt gehouden.

Wordt ten aanzien van het op beslissing gericht onderzoek op landelijk niveau een dergelijk beleid ingezet, dan blijven er nog voldoende problemen, ook met betrekking tot de planning, maar we mogen dan hopen, dat in toenemende mate praktijkondersteunend onderzoek werkelijk uitgevoerd zal worden.

f. Juist terwille van het op beslissing gericht onderzoek zal aan het op konklusie gericht onderzoek aandacht besteed moeten worden.

Zoals uit het voorgaande gebleken moge zijn, „gebonden onderzoek” is alleen mogelijk, op grond van het feit, dat er op konklusie gericht onderzoek aan vooraf is gegaan. Nieuw op konklusie gericht onderzoek stimuleert tot op beslissing gericht onderzoek, het opent er nieuwe wegen voor en behoedt het voor verstarring.

Dat is overigens niet de enige reden, waarom theoretisch onderzoek van belang is voor de onderwijspraktijk, het onderwijsbeleid, de onderwijsvernieuwing, enz. Om geen misverstand te laten bestaan merken we daarom nog het volgende op.

a. Op konklusie gericht onderwijskundig onderzoek is uiteindelijk ook praktijkgericht, beslissinggericht, enz. Dit volgt uit het feit, dat het gaat om praktische wetenschap. Het verschil met het „gebonden onderzoek” is hier in gelegen, dat de praktici en de beslissers hier niet bekend zijn. Ze zijn anoniem. Het zijn een in principe onbegrensd aantal toekomstige „gebruikers” van de te verwerven kennis. Deze anonieme gebruikers kunnen hun stem niet laten horen bij planning, enz. De onderzoeker is bijgevolg aangewezen op eigen verwachting en eigen geweten.

b. Niemand kan iemand verbieden te denken en te onderzoeken op grond van eigen verwachtingen en eigen geweten. Onze samenleving is echter zo georganiseerd, dat wetenschappelijk onderzoek veelal vanuit de samenleving gefinancierd wordt. Dat de samenleving daarbij eisen stelt van doelmatigheid en efficiency is vanzelfsprekend. Dat onderzoek op deze basis zo goed mogelijk gepland moet worden is ook duidelijk. Dat de betrokken organen van de samenleving bij het

toekennen van gelden, het stellen van prioriteiten enz., zich mede laten leiden door hun verwachtingen met betrekking tot de vruchtbaarheid voor de samenleving van bepaalde onderzoeken moge eveneens duidelijk zijn. Dit kan terecht de vorm aannemen van opdrachten aan onderzoekers of onderzoeksinstituten om op een bepaald probleemgebied onderzoek uit te voeren. Dat onderwijsbeleidsinstanties op een dergelijke wijze invloed uitoefenen op de planning van niet gebonden onderzoek is dus niet alleen normaal, maar het is hun plicht.

c. Het genoemde onderzoek, ook als het in opdracht zou worden uitgevoerd, blijft echter vrij in die zin, dat de onderzoeker binnen het aangegeven probleemgebied zijn vraagstelling zelf bepaalt en dat hij zich richt op een anonieme en onbeperkte groep van beslissers. De planning ervan zal daarom aan andere regels gebonden zijn, dan de planning van het „gebonden onderzoek”. Beide vormen van onderzoek regelen in één plan lijkt niet bepaald zinvol.

d. Van het resultaat van dergelijk „vrij onderzoek in opdracht” staat vanuit zijn aard in geen enkel opzicht bij voorbaat vast, dat de bij de planning betrokken beslissers er naar hun beleving ook iets aan zullen hebben. Het onderzoek kan op niets uitlopen. Op langere duur kan blijken, dat het een dwaalweg is ingeslagen. De resultaten kunnen met betrekking tot beleidsvoornemens niets-zeggend zijn. Ze kunnen aantonen, dat beleidsvoornemens weinig terzake en niet te verdedigen zijn. De resultaten kunnen alleen theoretisch van betekenis zijn. Enz.

Slechts bij hoge uitzondering zal het betrokken onderzoekswerk voeren tot resultaten, die onmiddellijk in de praktijk en in het beleid toepasbaar zijn. Vast staat alleen dit: het op konklusie gericht onderzoek zal ook in de toekomst zekerheden ondergraven, onrust wekken en voor praktici en beleidslieden meer problemen oproepen dan oplossen.

e. De kans, dat dergelijk onderzoek direkt ervaren zal worden als ondersteuning aan en gericht op specifieke problemen van afzonderlijke scholen, als onderzoek dat dienstbaar is aan praktijk en beleid - om termen uit de Contourennota te gebruiken - is derhalve klein. De dienstbaarheid ervan is hierin gelegen, dat men mag hopen, dat mede op grond ervan toekomstige praktici en beleidslieden wat meer adequaat en wat meer genuanceerd over onderwijs denken, en bijgevolg over een betere basis beschikken voor hun beslissingen.

Daarmee zijn we overigens terug bij een gedachte, waarmee deze bijdrage begon. Een kring is gesloten. Dit lijkt een goede reden om dit betoog te beëindigen.

Aantekeningen

- 1) *Contouren van een toekomstig onderwijsbestel* Discussienota Publikatie van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen Staatsuitgeverij, 's-Gravenhage, 1975
- 2) t a p pag 30 t/m 32, pag 100 t/m 108 en pag 114 De *Contourennota* verwijst overigens naar de eerder verschenen *Structuurnota* [*Naar een structuur voor de ontwikkeling en vernieuwing van het primair en secundair onderwijs* Nota van de Minister van Onderwijs en Wetenschappen, Tweede Kamer, zitting 1974 1975, 13 432, nrs 1 2] Deze nota spreekt wat uitvoeriger over de rol, die aan onderzoek is toebedeeld Ook daar komt deze rol echter niet uit de verf Typerend is, dat in een bijgevoegde „Lijst van Begripsomschrijvingen” de term „Onderzoek” wel is opgenomen, maar niet wordt omschreven (t a p pag 93)
- 3) t a p pag 103
- 4) *Geraldine Joncich Clifford A History of the impact of research on teaching* In *R M W Travers (Ed) Second Handbook of Research on Teaching* Chicago (1973), pag 1 e v , met name pag 25 Zie ook *H Roth en D Friedrich Zum problem der Praktischen Verwertung von Forschung In Bildungsforschung*, Herausgegeben im Auftrag der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates Stuttgart (1975)
Zie ook hetgeen gezegd wordt over hoe we gemeenschappelijk „leren” door wetenschappelijk onderzoek van het „leren” in *B Th Brus Leren bij Husserl*, Tilburg, 1977
- 5) Zie bijvoorbeeld ook
J M F Jaspars De onrechtvaardige natuur, Diesrede Katholieke Universiteit, Universiteit Nijmegen, 1975
R A de Moor en Ph C Stouthard De Contourennota en het Sociaal Wetenschappelijk Onderzoek Sociale Wetenschappen 1976, No 1 p 1 e v
B Th Brus Onderwijsresearch een avontuur In *A M P Knoers Goed en succesvol onderwijzen* 's-Hertogenbosch, 1971, p 45 e v Ook opgenomen in deze bundel
- 6) Terzijde zij hier op het volgende gewezen In de *Structuurnota* worden „ontwikkeling” en „vernieuwing” van het onderwijs op een nieuwe wijze gedefinieerd Vernieuwing wordt daarbij omschreven als een doorbreking van de bestaande structuur, die bijgevolg een wettelijke regeling noodzakelijk maakt Een beslissing van de staatsoverheid is dus nodig om een vernieuwing te realiseren Voor alle onderwijsvernieuwing heeft zogezien de minister dus de sleutel in handen Dit alles, op grond van de definiering van een term Een moderne vorm van woord magie?
- 7) Zie bijv aantekening 6

- 8) *W M van Woerden* In *Onderzoek van Onderwijs* April 1976, pag 5
- 9) *J Vastenhouw* In *Onderzoek van Onderwijs* April 1976, pag 7 De passage, die volgt op de geciteerde zin, is, in het kader van de problematiek die ons hier bezig houdt zeer interessant Zie voorts ook het voorwoord uit het verslagboek van het congres *A I Vroegenstein en W M van Woerden Onderwijsresearch en Praktijk*, Delft 1975
- 10) Zie hiervoor bijvoorbeeld het in de voorafgaande aantekening genoemde congresboek en *Onderwijs onderzoek in Nederland* Rapport van de Verkenningcommissie Onderwijsresearch betreffende de organisatie en uitvoering van het onderzoek en ontwikkelingswerk t b v het onderwijs in de periode 1966 1974 (Kommissie Welten) 1976
- 11) Zie bijv *A H van den Berg en A J Mens Functie en organisatie van onderzoek in landelijke innovatie projecten* Amsterdam Nijmegen, 1975, pag 7, 9 en 10
J Haantjes Structureren van het onderzoek in het kader van landelijke innovatieprojecten In *Tydschrift voor Onderwijsresearch* Jrg 1, Nr 3, april 1976, pag 129
J de Vries Relevant onderzoeksbeleid In *M Santema (Red) Commentaren rond de Contourennota* Groningen, 1976 pag 207, 210 en 212 In de laatste studie wordt onderzoek ook omschreven als „het beschrijven van de werkelijkheid (t a p pag 209) Deze omschrijving is uiteraard eveneens te ruim en raakt het wezen niet Zie verder ook hetgeen in aant 2 over definiering van , onderzoek ' wordt opgemerkt
- 12) t a p pag 210
- 13) *Programmering van Onderwysonderzoek* Rapport van de Werkgroep Programmering van de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs Den Haag, 1975

Samenvatting

Dit proefschrift bestaat uit een aantal zelfstandige, voor het merendeel reeds eerder verschenen studies.

De „*Inleiding*”, opgenomen in deel I, vermeldt als algemene vraagstelling: Op welke wijze kunnen wetenschappelijke inspanningen ten aanzien van opvoeding en onderwijs reëel van betekenis zijn voor het betrokken praktisch handelen. Als algemeen antwoord wordt gewezen naar een „derde weg”, welke afwijkt van meer gangbare opvattingen. Deze laatsten tenderen ernaar een definitieve waarde toe te kennen aan resultaten van de betrokken wetenschappelijke inspanningen, hetzij inspanningen in de vorm van „(autonoom pedagogisch) denken”, hetzij als „empirisch onderzoek”. Beide zienswijzen leiden ertoe, dat verwacht of gepretendeerd wordt, dan vanuit wetenschappelijk onderzoek geheel uit eigen kracht op een eenzinnige en niet-problematische wijze richting gegeven wordt aan praktijk en beleid. De op het ogenblik op vele wijzen naar voren tredende teleurstelling met betrekking tot de reële bijdrage vanuit wetenschappelijk onderzoek tot de oplossing van problemen waarvoor praktijk en beleid zich gesteld zien, kan vanuit de inadekwaatheid van de betrokken verwachtingen en pretenties begrepen worden.

Met het aangeven van „een derde weg” wordt gepoogd een meer bevredigend uitzicht te bieden. Daarbij wordt aansluiting gezocht bij opvattingen van fenomenologen, met name van Edmund Husserl en Maurice Merleau-Ponty. Deze derde weg kan als volgt worden gekarakteriseerd:

1. Uitspraken uit de sociale wetenschappen functioneren binnen een kontekst, die er enerzijds niet door wordt doorlicht en die anderzijds toch geacht wordt er mede door bestreken te worden. Deze uitspraken zijn bijgevolg niet definitief. Ze dienen niet absoluut genomen te worden. Ze gelden binnen een niet expliciet gemaakte kontekst.

2. Bij „toepassing” van deze wetenschappelijke verworvenheden in het praktisch handelen vindt een uiteindelijke betekenisgeving plaats in dit handelen zelf. De niet wetenschappelijk doorlichte kontekst wordt daarbij onvermijdelijk mede in het spel betrokken.

3. In dit handelen is de betrokken wetenschappelijke uitspraak uiteindelijk niet werkzaam als logisch argument, noch als kausale wet, maar als „motief”. „Motief” wordt hier opgevat in de zin, die fenomenologen - met name Merleau-Ponty - aan dit begrip gegeven hebben.

Een motief is dan een antecedent, dat zijn betekenis in een situatie ontvangt op grond van een zingeving, die het zelf mede uitlokt.

4. Dit houdt in, dat een uiteindelijke betekenisgeving niet eenzijdig bepaald wordt vanuit de inhoud van de uitspraak. De handelende praktikus wordt er niet door gedetermineerd, zijn vrijheid kan er integendeel door verhoogd worden.

5. Sociaal-wetenschappelijk onderzoek kan zo gezien een reële bijdrage leveren tot verbetering van het pedagogisch handelen. De uiteindelijke betekenisgeving vindt echter plaats in een akt, die zelf niet wetenschappelijk van aard is. Praktijk en beleid dragen hiervoor een verantwoordelijkheid, die onvervreemdbaar is.

6. Zich op deze wijze stellen op een fenomenologisch standpunt houdt in, dat sociaal-wetenschappelijk onderzoek kan plaats vinden en dient plaats te vinden vanuit verschillende kenhoudingen, dus volgens diverse methoden. Een pluriforme methodologie dient tot ontwikkeling te worden gebracht.

7. Omdat handelen geschiedt in de werkelijkheid, leveren empirische methoden het meest direkt resultaten, die voor dit handelen van betekenis kunnen zijn. De reeds klassieke „researchmethods” zullen een substantiële bijdrage leveren tot de genoemde pluriforme methodologie.

In Deel I volgt na de „Inleiding” een studie onder de titel: „*De taal bij Merleau-Ponty*”. Hierin komt naar voren, dat volgens deze wijsgeer de zinvolheid in het menselijk gedrag noch begrepen kan worden vanuit denken, noch vanuit kausale wetmatigheden. Als derde mogelijkheid wijst Merleau-Ponty op de synthese op grond van „motivering”. Aangegeven wordt welke doorwerking dit heeft op opvattingen met betrekking tot taal en wetenschap. De geschetste „derde weg” vond in dit laatste voor een belangrijk deel zijn inspiratie.

Deel II schenkt, onder de titel „*Didaktiek naar menselijke maat*”, aandacht aan een stroming - genoemd „het autonome pedagogische denken” - die in de jaren 1940 tot 1960 de boventoon voerde in kringen van nederlandse pedagogen. Ze stond in nauwe kommunikatie met de „geesteswetenschappelijke pedagogiek” in Duitsland; met name werd aangesloten bij gedachten van Theodor Litt.

In deze studie wordt er op gewezen, dat de betrokken stroming niet werkelijk tot funktioneren kwam. Betoogd wordt, dat dit te begripen is vanuit een grondgedachte van „het autonoom pedagogisch

denken". Dit stelde namelijk, dat alle doelgerichtheid in het menselijk handelen stamt uit „denken". Dit bracht met zich, dat gepretendeerd werd, dat vanuit de pedagogiek als wetenschap het opvoedend handelen integraal en op een autonome wijze bepaald wordt. Een dergelijke pretentie valt via wetenschappelijke inspanningen feitelijk niet waar te maken. Gewezen wordt op „de derde weg" als mogelijke oplossing en perspectief.

Deel III draagt als titel: „Leren bij Husserl". De vraag wordt onder ogen gezien of de teleurstellende ervaring opgedaan met het empirisch onderzoek van het leren - zowel in de psychologie als in de „educational research" - begrepen kan worden vanuit Husserl's fenomenologie. De studie leidt tot het volgende antwoord:

Vanuit Husserl's fenomenologie toont het begrip „leren" zich als niet enkelvoudig, in de zin van onmiddellijk betrekking-hebbend op het waargenomene. Het begrip „leren" blijkt een „construct" , dat reeds in het voorwetenschappelijke denken tot stand kwam. Het is op een gekompliceerde wijze gefundeerd in andere kennis. Het vraagt bijgevolg bij wetenschappelijk onderzoek om een pluriforme benadering. Door kennis van leren, verworven via èèn bepaalde methode - de natuurwetenschappelijke - absoluut te stellen, werd de betrekkelijkheid van deze kennis over het hoofd gezien. Het resultaat was een moeilijk te integreren veelheid aan uitspraken en theorieën, van waaruit niet op de verwachte eenzinnige wijze aan onderwijs en opvoeding steun kon worden verleend.

Onderkent men, dat de uiteindelijke interpretatie van de resultaten van wetenschappelijk onderzoek van het leren plaats heeft in het praktisch onderwijzend en opvoedend handelen zelf - dat dit bijgevolg geen wetenschappelijk taak is - dan staat niets de vruchtbaarheid van wetenschappelijke inspanningen voor het feitelijk opvoeden en onderwijzen in de weg.

In Deel I werden, naast de reeds genoemde, nog enkele studies opgenomen, die meer onmiddellijk betrekking hebben of hadden op aktuele problemen met betrekking tot onderwijskundig onderzoek. Dit bood een gelegenheid de geaardheid van „de derde weg" op een meer concreet niveau toe te lichten.

Summary

This thesis consists of a number of separate studies, most of which have already been published.

The „Introduction“, included in part I, raises the general question: How can scientific efforts in the field of education and teaching be of real importance for educational practice? By way of a general answer a „third way“ is described which diverges from the more usual opinions. These opinions tend to attach definitive value to the results of these scientific efforts, be these efforts either in the form of „autonomous pedagogic thought“ or in the form of „empirical research“. Both viewpoints lead to the expectation or pretension that scientific research as such can guide practice and policy in an unambiguous and unproblematical manner. The present disappointments with the actual contribution of scientific research to solving problems of practice and policy, can be understood from the inadequacy of the expectations and claims involved.

In presenting a „third way“ an attempt is made to offer a more satisfactory outlook. Starting-points are phenomenological theories, especially those of Edmund Husserl and Maurice Merleau-Ponty. This third way can be characterised as follows:

1. Statements from the social sciences function within a context, which on the one hand is not made clear by them but which on the other hand is supposed to be covered by them. Consequently these statements are not definitive. They should not be taken as absolute. They are valid only within a context which is not explicitly defined.
2. In the practical „application“ of these scientific achievements an ultimate signification occurs in the act itself. This unavoidably involves the context, which is not scientifically investigated.
3. In this way the scientific statement concerned is ultimately not used as a logical argument or as a causal law, but as a „motive“. „Motive“ is used here in the phenomenological sense, which Merleau-Ponty gave it. Thus a „motive“ is an antecedent, which receives its significance on the basis of an assignment of meaning, that it itself elicits.
4. This means that the ultimate assignment of meaning is not unambiguously determined by the content of the statement. The person carrying out the act is not determined by it. On the contrary, his freedom can in fact be enhanced by it.
5. Seen in this way social scientific research can contribute significant-

ly to the improvement of educational practice. The ultimate assignment of meaning, however, lies in an act which is not scientific itself. Policy and practice carry an indefeasible responsibility for this.

6. The phenomenological viewpoint implies, that social-scientific research can and should take place from different cognitive approaches. Thus it follows that different methods ought to be used. A multi-form methodology has to be developed.

7. Because practice occurs in reality, empirical methods most directly give results with practical relevance. The existing classical „research methods” will contribute substantially to the above mentioned multi-form methodology.

The „Introduction” in Part I is followed by a study called: „Language in the works of Merleau-Ponty”. Here the idea is put forward that according to this philosopher, the meaningfulness of human behaviour cannot be understood either by thought or by causal laws. As a third possibility he points out: synthesis on the basis of „motivating”. This study elaborates the consequences on views relating to language and science. This third possibility mainly inspired the above-mentioned „third way”.

Under the title of „Didaktiek naar menselijke maat”, (Educational sciences with man as a measure) Part II, is devoted to a trend called „autonomous educational thought”. This trend was very popular with Dutch educationalists between 1940 and 1960. It was closely connected with the German „Geisteswissenschaftlichen” educational sciences, especially with the ideas of Theodor Litt.

This study points out that this trend never really came to life. It is argued that this can be understood on the basis of the fundamental principle of „autonomous pedagogic thought”. This principle implies that the purposefulness of human acts can be understood from „thought”. This brought with it the assumption that pedagogics as a science determined, the educational act integrally and autonomously. It is impossible to realise such a claim via scientific effort. The „third way” is indicated as a possible solution and perspective.

Part III is called „Leren bij Husserl” (Learning in the works of Husserl). Here the question is raised whether the disappointing results of the empirical investigation of learning - both in psychology and in „educational research” - can be understood from Husserl's phenome-

nology. The following answer is given. Seen from Husserl's phenomenology the concept of „learning“ is complex. It does not immediately relate to what is observed. The concept „learning“ appears to be a „construct“ which already originated in pre-scientific thought. In a complicated way it is based on other knowledge. When investigated in a scientific way, it consequently demands a multiform approach. By making the knowledge of learning obtained by one particular method -the method of the natural sciences - absolute, the relativity of this knowledge was overlooked. This resulted in a mass of statements and theories difficult to integrate, on the basis of which the expected unambiguous support for teaching and education could not be given. If one agrees with the basic principle of „the third way“, viz that the ultimate interpretation of the results of scientific research on learning takes place in practical teaching and education and that consequently this interpretation is not a scientific task, nothing hampers the fertility of such efforts in the field of actual teaching and education.

Beside the above mentioned studies, a number of essays were included in Part I, which have had or have a more immediate relationship to current problems in educational research. This made it possible to give a more concrete picture of the „third way“.

Zusammenfassung

Diese Dissertation umfasst eine Reihe von selbständigen und grösstenteils schon eher erschienenen Studien.

Die in den Teil I aufgenommene „**Einleitung**“ formuliert als allgemeine Fragestellung: Auf welche Weise können wissenschaftliche Bemühungen hinsichtlich der Erziehung und des Unterrichts von wirklicher Bedeutung für das praktische Handeln in den betreffenden Gebieten sein? Als allgemeine Antwort wird ein „dritter Weg“ skizziert, der von gängigeren Auffassungen abweicht.

Diese Auffassungen sind dadurch gekennzeichnet, dass sie den wissenschaftlichen Aussagen definitive Geltung zuerkennen, sei es, dass die Aussagen aus dem sogenannten „autonomen pädagogischen Denken“ erwachsen, sei es, dass sie als Ergebnisse „empirischer Forschung“ präsentiert werden. Beide Betrachtungsweisen verführen zu der präventösen Erwartung, dass wissenschaftliche Forschung ausschliesslich auf Grund von eigenen Einsichten instande sei, den Praxis, Organisation und Verwaltung des Erziehungs- und Unterrichtswesens Richtung zu verleihen. Der unberechtigte Charakter dieser Prätentation bietet eine Erklärung für die sich derzeit auf vielerlei Weise bemerkbar machenden Enttäuschung hinsichtlich des realen Beitrages, den die wissenschaftliche Forschung für die Lösung der Probleme bietet, mit denen Praxis und Verwaltung konfrontiert werden.

Mit der Andeutung eines „dritten Weges“ soll versucht werden, eine befriedigendere Aussicht zu bieten. Dabei wird bei Auffassungen von Phänomenologen Anschluss gesucht, vor allem bei Edmund Husserl und Maurice Merleau-Ponty. Dieser dritte Weg kann wie folgt charakterisiert werden:

1. Sozialwissenschaftliche Aussagen gelten innerhalb eines Kontextes, der selbst durch diese Aussagen nicht erhellt wird, von dem man dennoch stillschweigend annimmt, dass er in den Aussagen mit berücksichtigt würde. Infolge dieses nicht erhellt-sein sind die Aussagen nicht definitiv. Sie besitzen keine absolute Geltung. Sie gelten innerhalb eines nicht explizit gemachten Kontextes.

2. Bei einer „Anwendung“ dieser wissenschaftlichen Errungenschaf-

ten im praktischen Handeln findet die endgültige Sinngebung während des Handelns selbst statt. Der nicht wissenschaftlich durchleuchtete Kontext wird dabei unvermeidlich mit in das Spiel einbezogen.

3. Im Rahmen des erzieherischen und didaktischen Handelns fungiert die betreffende wissenschaftliche Aussage weder als logisches Argument, noch als Kausalgesetz, sondern als „Motiv“. „Motiv“ wird hier in dem Sinne verstanden, den Phänomenologen - vor allem Merleau-Ponty - diesem Begriff verliehen haben. Ein Motiv ist demnach ein Antezedent, das seine Bedeutung in einer Situation auf Grund einer Sinngebung empfängt, die es selbst mit hervorruft.

4. Das beinhaltet, dass die endgültige Bedeutungsverleihung nicht eindeutig vom Inhalt der Aussage her bestimmt wird. Der handelnde Praktiker wird durch sie nicht determiniert, im Gegenteil seine Freiheit kann durch sie vergrössert werden.

5. So gesehen kann sozialwissenschaftliche Forschung einen realen Beitrag zur Verbesserung des pädagogischen Handelns liefern. Die endgültige Bedeutungsverleihung vollzieht sich jedoch in einem Akt, der selbst nicht von wissenschaftlicher Art ist. Praxis und Verwaltung auf dem Gebiet von Erziehung und Unterricht tragen hierfür eine Verantwortung, die unveräusserlich ist.

6. Wenn man sich auf diese Weise auf einen phänomenologischen Standpunkt stellt, so beinhaltet das, dass sozialwissenschaftliche Forschung von verschiedenen Einstellungen aus stattfinden kann und muss. Eine pluriforme Methodologie müsste entwickelt werden.

7. Da sich Handeln in der Wirklichkeit vollzieht, liefern empirische Methoden auf dem direktesten Wege Resultate, die für dieses Handeln von Bedeutung sein können. Die bereits klassischen „Research-methods“ werden einen substantiellen Beitrag zur genannten pluriformen Methodologie liefern.

In Teil I folgt nach der „Einleitung“ eine Studie unter dem Titel: „**Die Sprache bei Merleau-Ponty**“. Darin wird zum Ausdruck gebracht, dass nach der Auffassung dieses Philosophen der Sinngehalt des menschlichen Verhaltens weder vom Denken noch von kausalen Gesetzmässigkeiten her begriffen werden kann. Als dritte Möglichkeit verweist Merleau-Ponty auf die Synthese auf Grund von „Motivierung“. Es wird aufgezeigt, welche Auswirkungen dieses auf Auffassungen mit Bezug auf Sprache und Wissenschaft hat. Der skizzierte „dritte Weg“ fand in dem zuletzt Genannten grösstenteils seine Inspiration.

Teil II widmet unter dem Titel „**Didaktik nach menschlichem Mass**“ seine Aufmerksamkeit einer Strömung - „autonomes pädagogisches Denken“ genannt - die in den Jahren 1940 bis 1960 in Kreisen der niederländischen Pädagogen vorherrschte.

Sie stand in enger Verbindung mit der „geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ in Deutschland; sie knüpfte namentlich bei Gedanken von Theodor Litt an.

In dieser Studie wird gezeigt, dass die betreffende Strömung für das Erziehungs- und Unterrichtswesen niemals wirklich richtunggebend gewesen ist und dass dies im Hinblick auf ihre Grundgedanken begreiflich ist. Die Theoretiker des autonomen pädagogischen Denkens behaupteten nämlich, dass alle Zielgerichtetheit des menschlichen Handelns vom „Denken“ her begriffen werden könne. So kamen diese Theoretiker zur präventösen Behauptung, dass sich das erziehende Handeln von der Pädagogik als Wissenschaft auf integrale und autonome Weise bestimmen liesse. Eine solche Prävention lässt sich durch wissenschaftliche Bemühungen faktisch nicht rechtfertigen. Auf den „dritten Weg“ als mögliche Lösung und Perspektive wird sodann verwiesen.

Teil III trägt den Titel: „**Lernen bei Husserl**“. Es wird der Frage nachgegangen, ob die enttäuschende Erfahrung, die mit der empirischen Erforschung des Lernens gemacht wurde - sowohl in der Psychologie wie im „educational research“ - von Husserls Phänomenologie her begriffen werden kann. Die Studie führt zu der folgenden Antwort:

Von Husserls Phänomenologie her gesehen erweist sich der Begriff „Lernen“ als nicht einfach, im Sinne von: eine unmittelbare Beziehung zum Wahrgenommenen haben. Der Begriff „Lernen“ ergibt sich als ein „Konstrukt“, das bereits im vorwissenschaftlichen Denken zustande kam. Es ist auf komplizierte Weise in anderem Wissen fundiert. Es bedarf folglich bei einer wissenschaftlichen Untersuchung einer pluriformen Betrachtung. Dadurch, dass Kenntnis vom Lernen, die durch nur eine bestimmte Methode erworben worden ist - die naturwissenschaftliche - absolut gesetzt wird, wird über die Relativität dieser Kenntnis hinweggesehen. Das Resultat ist eine mühsam zu integrierende Vielfalt an Aussagen und Theorien, von der nicht die erwarteten eindeutigen Anweisungen als Hilfe für Unterricht und Erziehung abgeleitet werden konnten.

Erkennt man, dass die endgültige Interpretation der Resultate der

wissenschaftlichen Erforschung des Lernens im praktischen unterrichtenden und erziehenden Handeln selbst geschieht - und dass diese Interpretation demnach keine wissenschaftliche Aufgabe ist - dann steht nichts der Fruchtbarkeit wissenschaftlicher Bemühungen für das faktische Erziehen und Unterrichten im Wege.

In den Teil I wurden neben den bereits genannten noch einige andere Studien aufgenommen, die einen unmittelbareren Bezug auf aktuelle Probleme hinsichtlich der Pädagogisch-didaktischen Tatsachenforschung haben oder hatten. Das bot eine Gelegenheit, die Eigenart des „dritten Weges“ auf einem konkreteren Niveau zu erläutern.

Literatuur

- Achter, V van: *Existentiële taal filosofie en didaktiek* In Tijdschrift voor Opvoedkunde, 8e jrg. nr. 4, 1962/63, p 221.
- Actes du VI^e Congres International des Sciences de l'Education Paris 3-7 sept. 1973.
- Adorno, T. W., H. Albert en R. Dahrendorf *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie* Neuwied, 1969.
- Albinski, M *Survey research* een methode van Sociaal-wetenschappelijk onderzoek Utrecht, 1967.
- American Psychological Association *Standards for Educational and Psychological Tests and Manuals* Washington, 1966.
- Andel Ripke, C van *Lichamelijke groei en karakterontwikkeling* Orthopedagogische geschriften I Groningen, 1961
- Apel, K. O.: *Analytic philosophy of language and the Geisteswissenschaften* Dordrecht, (1967).
- Austin, M. C. and C. Morrison. *The first R The Havard report on reading in elementary schools* New York, 1963.
- Ausubel, D. P *Educational Psychology A cognitive view* New York, 1968.
- Bakker, D. J *Temporal order in disturbed reading* Rotterdam, 1971
- Bakker, R. *De geschiedenis van het fenomenologisch denken* Utrecht, Antwerpen (1964).
- Becker, H. A.: *Sociale Methodologie* Inleiding tot de werkwijze van de sociale wetenschappen Meppel, (1974).
- Beekman, A. J.: *Dienstbaar inzicht* Opvoedingswetenschap als sociale planwetenschap. Groningen, 1972
- Veelvormige werkelykheid* Meppel, (1973)
- Theoretische pedagogiek, bestaat dat nog?* In Ped Forum, 8e jrg. okt 1974, no. 8, p 281
- Beets, N *Verstandhouding en onderscheid* Een onderzoek naar de verhouding van medisch en pedagogisch denken Groningen, 1952.
- De grote jongen* Utrecht, 1956
- Volwassen worden* Een probleemanalyse en een perspectief. Utrecht, 1961.
- Berg, A. H. van den en A. J. Mens. *Functie en organisatie van onderzoek in landelijke innovatie projecten* Amsterdam-Nijmegen, 1975
- Bergen, J. B. A. M. van en M. J. M. Voeten *Onderwijsevaluatie met behulp van studietoetsen* Tilburg, 1970
- Bezembinder, Th. G. G *Kiezen in de psychologie* Assen, 1966.
- Beijk, J *Convergerend operationalisme*, een dwingende strategie voor de gedragswetenschappen In Ned. Tijdschr. Psychol, 1977, no 32, p. 173.
- Biddle, B. J. and W. J. Ellem (Eds.) *Contemporary research on teacher effectiveness* New York, 1964.
- Bjerstedt, A. and P. Sandgren *Interaction tendencies, personality and teacher effectiveness* Scand. J. educ. res., 1968, p. 51
- Blok, A.. *Wittgenstein en Elias*, een methodische richtlijn voor de antropologie. Assen, 1975.
- Blommaert, M *Problemen in verband met het voorspellen en testen van de beroepsbekwaamheid van de leraar* In: Pedagogische Studiën, 46ste jrg. 1969, p 496.
- Bloom, B. S *Twenty-five years of educational research* In. Am. Educ. Res. Journal 1966, p. 211.
- Boer, Th. de *Vooronderstellingen van een kritische psychologie* In Ned. Tijdschr. Psychol, 1975, no 30, p. 715

- Boesjes-Hommes, R W *De geldige operationalisering van begrippen* Moppel, 1970
- Brezinka, W. *Die Pädagogik und die erzieherische Wirklichkeit* In Zeitschrift für Pädagogik, 1959, S 1
- Bespreking van N C A Perquin Pädagogik* In: Zeitschrift für Pädagogik 9. Jhrg. 1963, S. 259.
- Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft* Weinheim/Basel, 1971
- Bristow, M H *Contribution of Research to curriculum progress* In Paedagogica Europaea II. Amsterdam etc 1966, p. 268.
- Broudy, H S, R. H Ennis and L. I. Krimerman (Eds) *Philosophy of educational Research* New York etc., (1973).
- Brus, B. Th.: *De katholieken en de Volkshogeschool in Nederland* In: Het Gemeenebest, Jrg. 10, nr. 10, 1950.
- Factoren, die van invloed zouden zijn op het leren-lezen* In: Tijdschr. voor Opvoedkunde, 2e jrg no. 5 en no 6, 1956-1957
- De taal bij Merleau-Ponty* In: Ned Tijdschrift voor de Psychologie en haar Grensgebieden. Deel XIII, afl 1, 1958, p. 26.
- Praktisch pedagogisch en exact empirisch onderzoek* Gedachten naar aanleiding van het onderzoek Noord-Brabant In Opvoeding, Onderwijs, Gezondheidszorg 10e jrg., 1958/1959, p. 33, p. 65, p 97.
- Een ervaring met de kinder-Wechsler (Wisc)* In: Tijdschr. v. Opvoedk. 63 jrg., nr. 4, 1960/1961.
- Een-Minut-Test* Schoolvorderingstest voor het lezen. Nijmegen, 1963.
- Perspektieven in de didaktiek* In: Opvoeding, Onderwijs, Gezondheidszorg. 14e jrg. 1962/63, p. 170, p. 209, p. 233, p. 289, 15e jrg. 1963/64, p. 34, p. 70, p 98
- Een tykingsonderzoek van een variant van de Monroe-reversal test* Nijmegen, 1964.
- Een samenvatting van de zienswijze van M Merleau-Ponty met betrekking tot de taal* In Algemeen Nederlands Tijdschrift voor Wijsbegeerte en psychologie 56e jrg., afl. 2, febr. 1964, p. 75, p 87.
- Empirisch onderzoek en opleiding* Verslag van de studiedag voor pedagogiekdocenten van de Bond van Katholieke Kweekscholen, gehouden op 24 maart 1965 te 's-Hertogenbosch
- Schoolvorderingstest voor het lezen* Een verantwoording (met medewerking van Drs J Bakker) 's-Hertogenbosch, 1965.
- Schriftelijke Opdrachten*. Schoolvorderingstests voor begrijpend lezen. Nijmegen, 1965.
- en H. Creemers: *Een onderzoek naar het voorkomen van eidetische verschijnselen bij kinderen* Nijmegen, 1965
- Een gemiste kans?* In: Opvoeding, Onderwijs, Gezondheidszorg. 17e jrg., nr. 4, april 1966.
- Traditie en vernieuwing met betrekking tot het empirisch onderzoek in pedagogiek en didaktiek* In: B Breek, G. H Steffens, B Th. Brus: Traditie en vernieuwing in de pedagogiek Tilliburgis, nr 19, 's-Hertogenbosch 1966, p 26
- Paedagogica Europaea* In Opvoeding, Onderwijs, Gezondheidszorg, 17e jrg. 1966, p 54, p. 82, p. 122
- Schoolvorderingstests voor het lezen* Een verantwoording 's-Hertogenbosch, 1966.
- Didaktiek naar menselijke maat* Een perspectief? Den Bosch, 1966
- Paedagogische onderzoekingsmethoden* In: Handelingen van het 26e Vlaams filologencongres Gent, 1967
- Voorlopige balans* In Pedagogisch Forum, 1967, 1e jrg. nr. 1, p 16

- Naar nieuwe grenzen in de sociale wetenschappen?* In *De Psycholoog* jrg IV, nr 6, juni 1969 p 303
- De bijdrage van onderwijsresearch tot verandering van het onderwijs* In *Pedax* (uitgave van de Nijmeegse (Ped)Agogiekstudenten), jrg 8, nr 4/5, dec 1969 p 121
- Welke waarde mag men hechten aan Researchwerk op het gebied van het onderwijs?* In *Pedagogisch Mozaïek* Den Bosch 1969
- Gunstig jarig?* In *Ped Mozaïek* s Hertogenbosch
- Geen leesmethode de beste leesmethode?* In *Jeugd in school en wereld* 54e jrg nr 10 december 1970 p 461 en 55e jrg nr 3, maart 1971, p 134
- Onderwijsresearch een avontuur* In A M P Knoers (Ed) *Goed en succesvol onderwijs* s Hertogenbosch, 1971 p 45
- en S A M Veenman *Vragentyst klasseklimaat* Verantwoording en handleiding Inst voor Onderwijs K U Nijmegen 1972 Experimentele uitgave
- en M J M Voeten *Een Minuut Test* Vorm A en B Schoolvorderingstest voor de technische leesvaardigheid bestemd voor het tweede tot en met het zesde leerjaar van het basisonderwijs Verantwoording en handleiding Nijmegen, (1973)
- en J B A M v Bergen *Schriftelijke Opdrachten* Schoolvorderingstest voor het begriprijend lezen Verantwoording en handleiding Nijmegen, 1973
- Onderwijsresearch* Groningen 1973³
- Een Minuut Test* Vorm A en B Schoolvorderingstest voor de technische leesvaardigheid bestemd voor het tweede tot en met het zesde leerjaar van het basisonderwijs Verantwoording en handleiding Nijmegen, (1973)
- Schriftelijke Opdrachten* Schoolvorderingstest voor het begriprijend lezen Verantwoording en handleiding Nijmegen, 1973
- Onderwijskunde en onderwijsbeleid* In *Pedagogische Studien*, 1974, (51), p 57
- Zie Malmquist E 1974
- Over de bijdrage van onderwijskundig onderzoek tot de realisering van een onderwijsbeleid in de geest van de Contourennota* In *Pedagogische Studien*, 1976 (53) p 406
- Leren bij Husserl* Tilburg 1978
- Enkele kanttekeningen bij de reactie van Boonman en Sixma „Betreffende het streven naar een onderwijskunde“* In *Ped Stud* 1978 (2) XX
- Buytendijk F J J *Algemene theorie der menselijke houding en beweging* Utrecht Antwerpen, 1948
- Vernieuwing in de wetenschap* In *Annalen van het Thijmgenootschap* Jrg XLII, afl 3 1954, p 230
- Erziehung zur Demut* Ratingen, 1962
- Bijl J *Inleiding tot de algemene didactiek van het basisonderwijs* Groningen, 1960
- Enige overwegingen bij Derbolav's wetenschapstheoretische fundering der didactiek* In *Paed Stud* 39e jrg nr 3 maart 1962 p 121
- Over leerplanonderzoek* Groningen 1966 p 11
- Bijl, J en J Beekman *Antwoord aan drs Brus* In *Opvoeding Onderwijs Gezondheidszorg* 1966 17e jrg nr 8, p 282
- Bijl, J e a *Bijdragen tot de onderwijskunde* Den Bosch 1973
- Campbell, D T and J C Stanley *Experimental and Quasi experimental designs for research on teaching* In Gage N L (Ed) *Handbook of research on teaching* Chicago, (1963)
- C B O W O *Veertien over Research* s Gravenhage 1971

- Cecco, J P de *The psychology of Language, Thought, and instruction*
- Chall, J *Learning to read The great debate* New York 1967
- Chamberlin, J C *Phenomenological methodology and Understanding Education* In D F Denton (Ed) *Existentialism and phenomenology in education* New York London (1974)
- Charters Jr W W *The social background of teaching* In N L Gage (Ed) *Handbook of research on teaching* Chicago (1967) p 725
- Christian P *Vom Wertbewusstsein im Tun* In *Beitrage aus der allgemeinen Medizin* 4 Heft, Stuttgart 1948
- Clark, I D *Educational Research, A national perspective* In J A Culbertson and S P Hensly *Educational Research New perspectives* Danville, 1963
- Contactgroep Research Wetenschappelijk Onderwijs *Onderzoek van wetenschappelijk onderwijs* Groningen, 1968
- Cronbach, L J and P Suppes *Research for tomorrow's schools* London, 1969
- Deen, N *Een halve eeuw onderwijsresearch in Nederland* Groningen 1969
- Della Piana G M *Reading diagnosis and prescription An introduction* New York, etc (1968)
- Denton, D E *That mode of being called teaching* In D E Denton (Ed), *Existentialism and Phenomenology in education* New York, London, (1974) p 99 e v
- Derbolav J und H Roth (Hrsg) *Psychologie und Pädagogik Neue Forschungen und Ergebnisse* Veröffentlichungen der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung Heidelberg 1959
- Deutscher Bildungsrat *Empfehlungen der Bildungskommission* Aspekte für die Planung der Bildungsforschung Stuttgart, 1974
- Drenth P J D *Psychologische Test* Arnhem, 1968
- Diem H und M J Langeveld *Untersuchungen zur Anthropologie des Kindes* Heidelberg, 1960
- Domas, S and D V Tiedeman *Teacher competence an annotated biography* In *Journal of Experimental Education* 1950, p 101
- Dooren, W van *Dialektiek Een historische en systematische inleiding* Assen, 1977
- Doornbos, K *Geboortemaand en schoolsucces* Groningen 1971
- Dopp Vorwald, H *Der Begriff der „Pädagogische Situation“ in der Erziehungslehre Peter Petersens* In *Pad Rundschau* juni, 1961, S 361
- Doyle J F (Ed) *Educational judgments* Papers in the philosophy of education London and Boston (1973)
- Dumont, J J *De ontwikkeling van de intelligentie* Nijmegen, 1966
- Duijker, H C J *De psychologie en de psychologen* In *Ned Tijdschr voor de Psychologie* 31 (1976), p 451
- Edel A *Analytic philosophy of education at the crossroads* In J F Doyle *Educational judgments* London and Boston (1973) p 232
- Ellson D G *A critique of the targeted research and development program on reading* In *Reading Research Quarterly*, 1970 Vol V , Numb 4 p 505
- Festinger L *A theory of cognitive dissonance* Stanford 1957
- Feyerabend, P *Against Method Outline of an anarchistic theory of knowledge* London, (1975)
- Filstead, W J (Ed) *Qualitative Methodology* London 1970
- Fokkema S D *Wetenschappelijk onderzoek in de psychologie en in de pedagogiek* Groningen 1960

- Freudenthal, H *Een vraag omtrent het onderzoek van het wetenschappelijk onderwijs* In Universiteit en Hogeschool, 18 (1971), nr 3, p 224
- Frye, I B M *Fremde unter uns* Meppel, 1968
- Gadourck, I *Sociologische onderzoekstechnieken* Arnhem, 1967
- Gage, N L (Ed) *Handbook of Research on teaching* Chicago, (1957)
- Gagné, R M *The conditions of learning* New York, 1967
- Galtung, J *Theory and methods of Social Research* London, 1967
- Garbers, J G *Op zoek na affectieve ordeningskriteria in die pedagogische onderzoek* In Paed Stud 41e jrg, nr 6 en 7, juni en juli 1964, p 284 en 339
- Gates, A I *The improvement of reading* New York, 1950
- Gates, A I, A T Jersild, T R McConnell and R C Challman *Educational Psychology* New York (1948) 3e Ed
- Geerts, S J *De katholieke Universiteit in 1965 1966* Nijmegen Utrecht, 1966
- Gelder, L van en F W Prins *De psychologie van het denken en het leren* In Gedenkboek voor Prof Dr Ph A Kohnstamm Groningen, Djakarta, 1957 p 41 e v
- Gelder, L van *Vernieuwing van het basisonderwijs* Groningen, 1958, p 17
- Grondslagen van de rekindidactiek* Groningen 1959
- Verwachtingen en ervaringen in de onderwijsresearch* In Paed Stud 37e jrg., 1960, p 145
- Een orientatie in de orthopedagogiek* Orthopedagogische geschriften VIII Groningen, 1962
- Deelname en distantie* Groningen, 1964
- Onderzoek van het onderwijzen* In Paed Stud 44e jrg 1967, p 52
- Gephart, W J *The targeted research and development program on reading* In, Reading Research Quarterly 1970 Vol V, numb 4, p 505
- Getzels, J W en P W Jackson *Family environment and cognitive style* In Am Soc Rev 1961, p 351
- Creativity and Intelligence* New York, 1962
- The teachers personality and characteristics* In N L Gage (Ed) *Handbook of research on teaching* Chicago, (1967), p 566
- Gielen, J J en S Strasser *Grondbeginselen ener opvoedkunde* 's Hertogenbosch, (1964)
- Gielen, J J *Alibi der pedagogiek* 's Hertogenbosch, 1972
- Giesbers, J. H. G. I *Cecil Reddie and Abbotsholme* Nijmegen, 1970
- Glaser, B G en A L Strauss *The discovery of grounded theory* Strategies for qualitative research Chicago, (1967)
- Goldstein, K *Der Aufbau des Organismus* Den Haag, 1934
- Gouws S J L *Die antropologies pedagogiese agtergrond van ortodidactiek* Kaapstad, Pretoria (1962)
- Graumann, C F *Grundlagen einer Phanomenologie und Psychologie der Perspektivitat* Berlin, 1960
- Gray, W S *Reading* In C W Harris (Ed) *Encyclopedia of educational research* New York, 1960 p 1086
- Gray, W S a o *Summary of investigations relating to reading* In Journal of educational Research Februarinummers
- Groot A D de *Methodologie* 's Gravenhage, 1961
- Vijven en zessen* Groningen, 1966
- Een „minimale methodologie* 's Gravenhage, 1971
- Ontwikkelingslijnen in de Nederlandse onderwijsresearch* In Tijdschrift voor Onderwijs Research 1e jrg no 4 1976, p 145 160

- Gevraagd Forum-convergentie inzake begrips-, theorie- en besluitvorming* In: Ned. Tijdschr. voor de Psychologie, 32, (1977), p 219-241 en p 397-421.
- Strategien voor Forum-convergentie* In: Ned. Tijdschr. Psychol 1977, no. 32/7, p. 397.
- Haantjes, J. *Structurering van het onderzoek in het kader van landelijke innovatieprojecten* In: Tijdschrift voor Onderwijsresearch Jrg 1, nr. 3, april 1976, pag. 129
- Habermas, J. *Erkenntnis und Interesse* Frankfurt, 1968
- Technik und Wissenschaft als „Ideologie“* Frankfurt a/M, 1968
- Hardie, C. D. *Research and progress in education* In: H. S. Broudy, a.o. (Eds.) *Philosophy of educational Research*. New York, etc. (1973), p. 87
- Harmen, G. *Natuur, geschiedenis, filosofie* Nijmegen, (1974).
- Harris, Ch. W. (Ed.) *Encyclopedia of educational research* New York, 1960.
- Harris, T. L.. *Reading*. In: R. L. Ebel (Ed.) *Encyclopedia of educational Research*. London, 1969, p. 1069.
- Have, T. T. ten. *Klein bestek van de agologie* Groningen, 1968.
- De studie in de andragogische wetenschappen (andragologie)* In: De Psycholoog, jrg III, nr. 10, 1968, p 541
- Heerden, J van *Convergerende operaties* Problemen en verwachtingen. In: Ned. Tijdschr Psychol, 1977, no. 32, p 187
- Heidegger, M.: *Sein und Zeit* Halle, 1927.
- Hermann, T. *Anmerkungen zum Theorienpluralismus in der Psychologie* In A Diemer (Herg.) *Der Methoden- und Theorienpluralismus in den Wissenschaften* Meisenheim, 1971, p. 192.
- Hofstee, W. K. B. *De betrekkelijkheid van de sociaal-wetenschappelijke uitspraken* In: Ned. Tijdschr Psychol 1975, no. 30, p 573
- De weddenschap als methodologisch model* In: Ned. Tijdschr. Psychol., 1977, no. 32, p. 203.
- Holzkamp, K. *Wissenschaft als Handlung* Berlin, 1968.
- Kritische Psychologie* Frankfurt a/M, 1972
- Hoogveld Instituut *Op zoek naar een pedagogisch denken*, Roermond, Maaseik, 1958
- Huizinga, J. *Homo ludens*, proeve ener bepaling van het spelelement der cultuur Haarlem, 1938
- Hughes, J. A. *Sociological Analysis* Methods of discovery. London (1976)
- Hüsen, T. and G. Boalt. *Educational research and educational change* The case of Sweden. Stockholm, 1968
- Husén, T. *Educational research and policy making* Inleiding gehouden op het congres van de „International Association for the Advancement of Educational Research" te Warschau, sept. 1969.
- Husserl, E.. *Elemente einer phänomenologischen Aufklärung der Erkenntnis* In: Logische Untersuchungen. Zweiter Teil. Halle, 1901, p. 473-693.
- Erfahrung und Urteil Untersuchungen zur Genealogie der Logik* Hamburg, 1948.
- Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge* Haag, 1950.
- Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*. Haag, 1 Buch, 1950. 2 Buch, 1952 3 Buch, Haag, 1952
- Erste Philosophie* (1923/24) I. Haag, 1950. II Haag, 1959
- Die Krisis der Europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie* Haag, 1954.
- Die Idee der Phänomenologie* Fünf Vorlesungen Haag, 1958.

- Phänomenologische Psychologie* Vorlesungen Sommersemester 1925 Haag, 1962
Zur Phänomenologie des inneren Zeitbewusstseins (1893 1917) Haag 1966
Analysen zur passiven Synthesis Aus Vorlesungen und Forschungsmanuskripten 1918 1926 Haag 1966
Philosophie der Arithmetik (1890 1901) Den Haag, 1970
Philosophie als strenge Wissenschaft Frankfurt a M 1971²
Ding und Raum, Vorlesungen 1907 Haag, 1973
- Idenburg, Ph J *De stichting voor onderzoek van het onderwijs* In Paed Stud 43e jrg , nr 1 januari 1966 p 1
Onderwijsresearchbeleid in Nederland Den Haag 1969
- Imelman, J D *Afscheid van de pedagogische antropologie?* In Ped Stud 1975
- Imelman J D , B Laverman en S Miedema *Planwetenschap in discussie* In Ped Tijdschrift/ Forum voor Opvoedkunde 1 (1976) nr 2, p 87
- Imelman J D *Over de rol van kennis in opvoeding en pedagogiek* In Ped Tijdschr , 2e jrg , 1977, p 259, p 35
- Ingenkamp, K H (hrsg) *Handbuch der Unterrichtsforschung* Weinheim 1970
- Jackson, Ph W *Life in Classrooms* New York 1968
Educational commonplaces Inleiding Folen, 1972
- James W *The principles of psychology* London 1890
- Janssens, J M A M *Begeleiding van ouders van geestelijk gehandicapte kinderen* Amsterdam, 1977
- Jaspars, J M F *De onrechtvaardige natuur* Nijmegen 1975
- Joncich Clifford, G *A History of the impact of research on teaching* In R M W Travers (Ed) *Second Handbook of Research on teaching* Chicago, (1973), p 1
- Jonges, J *Over de verhouding van de psychologie tot de didactiek* In Paed Stud 32e jrg , 1955 p 363
Naar een nieuwe didactiek? In Gedenkboek voor Prof Dr Ph A Kohnstamm Groningen Djakarta 1957, p 88 e v
- Kerlinger, F *Foundations of behavioral research* New York (1973)
- Kerlinger F N *The influence of Research on Educational Practice* In Ijdschr v Onderw Research 2e jrg , 1977 no 6 p 241
- Klages I *Die Sprache als Quell der Seelenkunde* Zurich 1948
- Klerk L de *De grondsituatie der puberteitsoopvoeding* Groningen Djakarta, 1954 p 19 en 20
De fenomenologische methode In Ijdschrift voor Opvoedkunde 4e jrg 1958 1959 p 101
Contacten tussen de pedagogiek en de existentiële filosofie In Wijsgerig Perspectief 2e jrg nr 2 1961 p 89
- Klerk L F W de *Leertheorie en onderwijspraktijk* In Ped Ijdschr 2e jrg 1977 no 6 p 327
- Klima R *Theorienpluralismus in der Soziologie* In A Diemer (Herg) *Der Methoden und Theorienpluralismus in den Wissenschaften* Meisenheim 1971 p 198
- Knoers A M P *De verdeling in de puberteit* Assen 1966
De functie van de leraar in het leer en instructieproces Assen 1967
Opleiding van leraren voor de school van morgen Tilburg 1971
Algemene onderwijskunde voor het voortgezet onderwijs Assen 1972
- Koehler W *Gestalt Psychology* London 1930
- Kohnstamm G A *Developmental psychology and the teaching of thought operations* In Paedagogica Europaea I Amsterdam Brussels Braunschweig 1965 p 96

- Existentialisme, personalisme en paedagogiek* In Paed Stud 1946, p 257
- Paedagogiek en Psychologie* In Paed Stud 1949, p 378
- Kok, J F W *Struktopatische kinderen, een orthopedagogisch behandelingstype* s Hertogen bosch 1970
- Koskenniemi, M *The development of young elementary schoolteachers A follow up study* Helsinki, 1965
- Kremers, J *Leren in de leertheorie* Assen, 1965
- Kuhn T S *The structure of scientific revolutions* Chicago, London, (1970)
- Kunneman, H (Red) *Wetenschap en ideologiekritiek* Meppel, Amsterdam, (1978)
- Kwant, R C *Wysbegeerte van de ontmoeting* Utrecht, 1959
- De fenomenologie van Merleau Ponty* Antwerpen, (1962)
- Merleau Ponty's phaenomenologie van de perceptie* In Wijsgerig Perspektief op Maatschappij en Wetenschap 2e jrg . juli 1962, p 271
- Fenomenologie van de taal* Antwerpen, (1963)
- De stemmen van de stilte* Hilversum 1966
- Kijm, J M *Materiaal voor een discussie over pedagogisch onderzoek* In Jaarboek van de Nederlandse vereniging van opvoedkundigen Groningen, 1963 p 104, e v
- Lake, D G , M B Miles and R B Earle Jr (Eds) *Measuring Human Behavior* New York, (1973)
- Landsheere, G de *Introduction à la recherche pedagogique* Liege, 1960
- Langeveld, M J *Handelen en denken in de opvoeding en de opvoedkunde* Groningen Bata via, 1942
- Erziehungswissenschaft und Psychologie* Ueber das Wesen der padagogischen Psycho logie In Die Sammlung 1951 S 229
- Over het wezen der paedagogische psychologie en de verhouding der psychologie tot de paedagogiek* Groningen, Djakarta 1951
- Kind en religie* Enige vragen voorafgaande aan een Godsdienst paedagogiek Utrecht 1954
- Ontwikkelingspsychologie* Groningen, Djakarta, 1954²
- Studien zur Anthropologie des Kindes* Tubingen, 1956
- Het pedagogisch aspect van het M O B werk* In Het M O B in pedagogisch per- spectief Utrecht, 1956
- Das Ding in der Welt des Kindes* In Studien zur Anthropologie des Kindes Tubingen 1956, S 91
- De verborgen plaats in het leven van het kind* In Persoon en wereld Utrecht, 1956
- Inleiding tot de studie der paedagogische psychologie van de middelbare schoolleef tijd* Groningen, Djakarta, 1957
- Education and sociology* In International Review of Education 4th Year 1958, p 129
- Desintegration and Integration of „Pedagogy“* In International Review of Education 4th Year 1958 p 51
- Der sogenannte Gegenstand der Entziehungswissenschaft* 1 Anhang bei Über das Verhältnis von Psychologie und Padagogik In Veröffentlichungen der Hochschule für Internationale Padagogische Forschung nr 2 Heidelberg 1959
- Über das Verhältnis von Psychologie und Padagogik* In J Derbolav und H Roth Psychologie und Padagogik Veröffentlichungen der Hochschule für internationale padagogische Forschung N Z Heidelberg, 1959
- Die Schule als Weg des Kindes* Versuch einer Anthropologie der Schule Braun schweig, 1960

- Het leerproces in het verband van de didaktiek* In: Paed. Stud., 37ste jrg., 1960, p. 384 en p. 451.
- Was hat die Anthropologie des Kindes dem Theologen zu sagen?* In: H. Diem, M. J. Langeveld: Untersuchungen zur Anthropologie des Kindes. Heidelberg, 1960, S. 19.
- Verrichte en lopende onderzoeken op het gebied van het V H M O aan het paedagogisch Instituut der Rijksuniversiteit te Utrecht* In: Enkele problemen van de Nederlandse onderwijsresearch Mededelingen van het Nutseminarium voor Paedagogiek aan de Universiteit te Amsterdam No. 66, p. 9-17, Groningen, 1960.
- Nogmaals van „toegepaste” psychologie tot „-agogie”* In: Paed. Stud., 38e jrg., 1961, p. 177.
- Van psycho-„techniek” tot „-agogie”* In: Paed. Stud., 38e jrg., 1961, p. 133.
- Theodor Litt* In: Paed. Stud. 39e jrg. nr 9, september 1962, p. 386.
- Beknopte theoretische paedagogiek* Groningen, 1963.
- Erziehungswissenschaft und Psychologie* Ueber das wesen der pädagogischen Psychologie In: H. Röhrs: Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Frankfurt a.M., 1964
- Enige vragen over sexuele ontwikkeling voorafgaande aan een sexuele paedagogiek* In: Paed. Stud. 41e jrg. nr 9, september 1964, p. 377.
- Theoretische und empirische Forschung in der Erziehungswissenschaft* In: Zeitschrift für Pädagogik, 10. Jhrg. 1964, p. 673.
- In search of research* In: Paedagogica Europaea. The European Yearbook of Educational Research First Volume. Amsterdam, Brussels, Braunschweig 1965, p. 1
- Pedagogisch vooroverleg over „geprogrammeerd” leren* In: Geprogrammeerde Instructie, 2e jrg., nr 1, januari 1966, p. 15.
- Capita uit de algemene methodologie der opvoedingswetenschap* Groningen, 1972.
- Zonder pedagogiek geen mens en dus geen toekomst* In: Pedagogisch tijdschrift/Forum voor Opvoedkunde, jrg. 1, nr 1, januari 1976, p. 8.
- Leeuwen, J. C. v. *Algemene beschouwingen over het verwerven van gegevens in de pedagogiek* Samenvatting van een lezing, gehouden door M. J. Langeveld. In: Jaarboek van de Nederlandse vereniging van opvoedkundigen. Groningen, 1962.
- Lehman, H. C. *Age and achievement* Princeton, 1953
- Lemberg, E. von (Hrsg.) *Das Bildungswesen als Gegenstand der Forschung* Veröffentlichungen der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung. Heidelberg, 1963
- Linschoten, J. *Idolen van de psycholoog* Utrecht, 1964
- Litt, Th. *Pädagogik* In: Paul Hinneberg (Hrsgb) Die Kultur der Gegenwart Teil I, Abt. VI. Leipzig, Berlin 1924³.
- Das Allgemeine im Aufbau der geisteswissenschaftlichen Erkenntnis* Groningen, 1959²
- Führen oder Wachsenlassen* Stuttgart, 1961⁹
- Loch, W. *Die anthropologische Dimension der Pädagogik* Essen, (1963)
- Lord, F. M. en M. R. Novick *Statistical theories of mental test scores* London, (1968).
- Lumsdaine, A. A. *Instruments and media of instruction* In: N.L. Gage (Ed.) Handbook of research on teaching Chicago, (1967), p. 669.
- Luyten, W. A. *Phenomenology and Metaphysics* Pittsburgh, 1965.
- Mackinnon, D. W. *The nature and nurture of creative talent* In: Am. Psychologist, 1962, p. 484.
- Maes, J. *Het psycho-diagnostisch onderzoek in pedagogisch-didactisch perspectief* In: Opvoeding, Onderwijs, Gezondheidszorg, 12e jrg., 1961, p. 131.
- Malmquist, E. *Een tweede blik op de toekomstperspectieven van onderwijsresearch en ont-*

- wikkeling In Ped. Stud. 1973, 50e jrg., p. 344
- Malmquist, E. en B. Th. Brus: *Lezen leren, lezend leren* Tilburg, (1974).
- Mazurkiewicz (Ed.) *New perspectives in reading instruction* New York, Toronto, London, (1964)
- McKeachie, W. J.: *Instructional Psychology* In: A. Rev. Psychol. 25, 1974, p. 161.
- Medley D. M. and H. E. Mitzel: *Measuring classroom behavior by systematic observation* In N. L. Gage (Ed.): *Handbook of research on teaching*. Chicago, (1967), p. 257.
- Meel, J. M. van: *Bedreigd denken, cognitie bij kinderen met leerproblemen*. Groningen, 1968.
- Meer, Q. L. Th. v. d.: *Effektief beroepsbegeleidend onderwijs* In Paed. Stud. 42e jrg. 1965, p. 403.
- Sociaal Functioneren* In Paed. Stud. 43e jrg., nr. 1, januari 1966, p. 9.
- Merleau-Ponty, M.: *La structure du comportement* Paris, 1942.
- Phénoménologie de la perception* Paris, 1945.
- Sens et non sens* Paris, (1948)
- Sur la phénoménologie du langage* In: H. L. v. Breda (Ed.). *Problèmes actuels de la phénoménologie* Paris, (1952)
- Signes* Paris, (1960).
- L'œil et l'esprit* In: *Les Temps Modernes* Vol. 17, nr. 184-185, p. 193
- Meuwese, W.: *Onderwijsresearch* Utrecht/Antwerpen, (1970).
- Mey, M. de: *Eenheden van groei in de wetenschap* Specialismen en hun ontwikkeling In: Ned. Tijdschr. Psychol., 1975, no. 30, p. 539.
- Michon, J. A., E. G. J. Eijkman en L. F. W. de Klerk: *Handboek der Psychonomie*. Deventer (1975)
- Minister van onderwijs en wetenschappen: *Structuurnota* (Naar een structuur voor de ontwikkeling en vernieuwing van het primair en secundair onderwijs) Den Haag, 1974
- Contouren van een toekomstig onderwijsbestel* Discussienota 's-Gravenhage, 1975
- Onderwijsresearch in Nederland* Rapport van de Verkenningcommissie Onderwijsresearch 's-Gravenhage, 1976
- Minkowski, E. *Vers une Cosmologie* Paris, 1934
- Miranda, J. de: *Verkenning van de „Terra Incognita“ tussen praktijk en theorie in middelbaar (scheikunde) onderwijs* Groningen, 1955.
- Miranda, F. de: *Karakteropvoeding en pedagogische ontmoeting*. In: Paed. Stud. 36e jrg., 1959, p. 406.
- Miranda, J. de: *De structuur van de onderwijssituatie als basis voor de opbouw van de didactiek* In: Paed. Stud. 39 jrg., nr. 12, december 1962, p. 532 e v
- Mommers, M. J. C. en W. G. M. Smits: *Toetsen voor inzichtelijk rekenen*. Verantwoording en handleiding Tilburg, 1973
- Mommers, M. J. C.: *Lezen met de vingers* Onderzoek bij blinde kinderen naar de samenhang van verbale intelligentie, de haptische waarneming en de leeftijd met het lezen van brailleschrift 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1977 (S.V.O.-reeks no. 4)
- Mönks, F. J. en A. M. P. Knoers: *Ontwikkelingspsychologie* Nijmegen, 1975.
- Moor, R. A. de en Ph. C. Stouthard: *De Contourennota en het Sociaal-Wetenschappelijk Onderzoek* In: *Sociale Wetenschappen*, 1976, no. 1, p. 1
- Moor, R. A. de: *De ontwikkeling van een onderwijsmodel* Een programma van onderzoek op het gebied van het onderwijs Amsterdam, 1977.
- Morsh, J. E. and E. W. Wilder: *Identifying the effective instructor a review of the quantitative studies, 1900-1952* USAF Pers. Train. Res. Center, 1954.
- Nagel, E.: *The structure of Science, Problems in the Logic of Scientific Explanation*. London,

(1961)

- Nauta L W (red) *Het neopositivisme in de sociale wetenschappen analyse kritiek aller natieven* Amsterdam 1975
- Neeman U *Zum Theorienpluralismus in der Erziehungswissenschaft* In A Diemer (Herg) *Der Methoden und Theorienpluralismus in den Wissenschaften* Meisenheim 1971 p 220
- Nel B F *Die aard en wese van die sielkundige pedagogiek* Pretoria 1956 p 9 12
- Nel B F en W A Landman *Beroepsoriëntering van die jeugdige in sy op weg wees na be roepsolwassenheid* In Paed Stud 29e jrg nr 9 september 1962 p 387
- Nuchelmans G *Overzicht van de analytische wysbegeerte* Utrecht Amsterdam 1969
- Opp K D *Methodologie der Sozialwissenschaften* München (1970)
- Oud J H L *Sociaal wetenschappelyk onderzoek* Nijmegen (1975)
- Parreren C F van *Didaktiek en leerpsychologie* Mededeling van het Nutsseminarium voor Paedagogiek nr 70
Intentie en autonomie in het leerproces Amsterdam 1951
De stratiformiteit van het denken In Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie en haar grensgebieden Jrg VII 1952 p 401 Jrg VIII 1953 p 18
Pluralisme in de leerpsychologie Groningen 1958
Psychologie van het leren I en II Arnhem Zeist 1963² 1962
- Parreren C F van *Ontwikkelingen op het gebied van de onderwijspsychologie* Stencil Psych Lab R U Utrecht
- Parreren C F van en J A M Carpay (Eds) *Sovjetpsychologen aan het woord* Groningen (Wolters Noordhoff) 1972
- Perquin N *De uorteling der pedagogiek* In Dux 22e jrg 1955 p 362/363
Herbezinning op fundamentele vraagstukken der pedagogiek In Het Hoogveld Instituut Op zoek naar pedagogisch denken Fundamentele beschouwingen over het opvoedkundig vraagstuk Roermond Maaseik 1958 p 40
Problemen van de pedagogische research In Paed Stud 37e jrg 1960 p 8
Concrete opvoeding Verzamelde opstellen uit de jaren 1950 1959 Hilversum 1961
Algemene didactiek speciaal ten behoeve van het middelbaar onderwijs Roermond Maaseik 1961
Pedagogische psychologie van de middelbare scholier Roermond Maaseik 1962
Zur phänomenologisch orientierten Pädagogik In Bildung und Erziehung 17e Jhrg 1964 S 259
De pedagogische verantwoordelykheid van de samenleving Roermond Maaseik 1966
Paedagogiek Roermond Maaseik 1967⁹
- Peters R S (Ed) *The concept of education* London 1973
- Petersen P and F Petersen *Die pedagogische Tatsachenforschung* Paderborn 1965
- Petrie H G *Why has Learning Theory failed to teach us how to learn?* In H S Broudy a o (Eds) *Philosophy of educational Research* New York etc (1973) p 131
- Peursen C A van *Fenomenologie en analytische filosofie* Hilversum Amsterdam 1968
- Philips D L *Abandoning method* San Francisco etc 1973
- Philips D L *Knowledge from what?* London 1971
- Plessner H *Lachen und weinen* Bern 1950
- Popper K *The logic of scientific discovery* London 1959
- Post P *De moderne onderwijzersopleiding* In Paed Stud 40e jrg nr 1 januari 1963 p 19
- Posthumus K *Middelbaar onderwijs en schifting* In De Gids 1940 p 24

- Prins, F W *Een experimenteel didactische bijdrage tot de vorming van leerprestaties volgens den psychologische methode* Groningen, Djakarta, 1951
- Radnitzky, G *Theorienpluralismus Theorienmonismus Einer der Faktoren, die den Forschungsprozess beeinflussen und die selbst von Weltbildannahmen abhängig sind* In A Diemer (Herg) *Der Methoden und Theorienpluralismus in den Wissenschaften* Meisenheim, 1971, p 135
- Reichling, A J B N e a *Taalonderzoek in onze tijd* Den Haag, 1962
- Remmers, H H *Rating methods in research on teaching* In N L Gage (Ed) *Handbook of research on teaching* Chicago, (1967), p 366
- Robinson, H M (Ed) *Innovation and change in reading instruction* In N L Gage (Ed) *Handbook of research on teaching* Chicago, (1967), p 865
- Rohrs, H *Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit* Frankfurt a M 1964
- Rosenshine B and N Furst *The use of direct observation to study teaching* In N W Travers (Ed) *Second Handbook of research on teaching* Chicago (1973), p 155
- Roth, H *Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung*, Neue Sammlung Gottinger Blätter für Kultur und Erziehung, 2e Jhrg, 1962, Heft 6 S 32
- Roth, H und D Friedrich (Herg) *Bildungsforschung, Probleme Perspektiven Prioritäten* Im Auftrag der Bildungskommission herausgegeben Stuttgart (1975), p 22
Zum Problem der Praktischen Verwertung von Forschung Im Bildungsforschung, Herausgegeben in Auftrag der Bildungskommission der Deutschen Bildungsrates Stuttgart (1975)
- Russell, D H and H R Fea *Research on teaching reading* In N L Gage (Ed) *Handbook of research on teaching* Chicago, (1967) p 865
- Ryans D G *Are educational research offices conducting research?* In *Journal of Educational Research*, nov 1957
Characteristics of teachers Washington, 1960
Prediction of teacher effectiveness In C W Harris (Ed) *Encyclopedia of Educational Research* New York, 1960 p 1486
- Sahakian, W S, *Psychology of Learning* Chicago, (1970)
- Scheler, M *Die Stellung des Menschen im Kosmos* München, 1947
Wesen und Formen der Sympathie Frankfurt a M, 1948
- Scheuerl, H *Das Spiel* Weinheim, 1959
- Seuren P A M *Filosofie, taal en onwerkelijkheid* Utrecht, 1975
- Simon, B and J (ed) *Educational Psychology in the Soviet Union* London, 1963
- Sixma, J *Leesvoorwaarden* Een onderwijskundige bijdrage tot een meer continue begeleiding van het kind bij zijn leren lezen in de nederlandse schoolsituatie Groningen, 1972
- Slotta, G *Die pädagogische Tatsachenforschung Peter und Else Petersens* In *Gottinger Studien zur Pädagogik* Neue Folge, Band 10 Weinheim, 1962
- Snijders, J Th *De situatie van de onderwijsresearch in Nederland* In *Onderwijsresearch in Nederland*, Pedagogische Publikaties nr 4 Tilburg, 1959, p 29
- Soltis, J F *An introduction to the analysis of educational concepts* Reading, (1968)
Analysis and anomalies in philosophy of education In *Philosophy of education* (proceedings) 1971
- Sonnekus, M C H *Pedagogiese ontmoeting met die slepende kind* In *Paed Stud* 39e jrg nr 2 februari 1962 p 61
Die pedagogiese onderbou van die besondere didaktiek van skoolvakke In *Paed Stud* 41e jrg, nr 3 maart 1964, p 113
- Souren J M H en E Pelosi *Hedendaagse vraagstukken van opvoeding en onderwijs* Tilburg, 1959

- Span, P. *Analyse en beïnvloeding van leerprocessen bij kinderen*. In: Paed Stud 41e jrg., nr. 6 en 7, juni en juli 1964, p. 265 en 321
Het begrip valentie in de psychologie. In: Nederland Tijdschrift voor de Psychologie en haar grensgebieden Deel XX, nr. 6 Amsterdam, juni 1965, p. 321
- Spiecker, B. *Idealen en idolen van de opvoedingswetenschap*. Meppel, (1974)
- Spiecker, B.: „Meedoen en zeker weten” als pedagogische categorie. In: Ped. Tijdschr./Forum v. Opvoedk. I (1976) no. 7, p. 361.
- Steffens, G. H. *Wysgerige anthropologie en pedagogiek*. In: Tijdschrift voor Opvoedkunde, 9e jrg 1963/64, p. 142
Traditie en vernieuwing in de pedagogiek. In: Tilliburgis, nr. 19, 's-Hertogenbosch 1966, p. 21 en 22. Ook in: Tijdschrift voor Opvoedkunde. 10e jrg., 1964/65, p. 331 en 332
- Stellwag, H. W. F.: *Over ontwikkelingspsychologie en paedagogiek*. Amsterdam, 1946.
Het probleem van de didaktiek van het voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs. In: Honderd vijftwintig jaren arbeid op het onderwijsterrein, 1836-1961. Wolters, Groningen, 1961, p. 189 e.v.
Positief of negatief. In: Paed Stud 39e jrg., nr. 7 en 8, juli 1962, p. 321.
De interpretatie van het Academisch Statuut betreffende de studie in de Opvoedkunde. In: Jaarboek van de Nederlandse Vereniging van Opvoedkundigen, 1962, p. 79
De verhouding van de wetenschap der opvoeding tot de praktijk. In: Jaarboek van de Nederlandse vereniging van opvoedkundigen. Groningen, 1964 1965, p. 205 e.v.
Situatie. Een inleiding tot het gebruik van „situatie” in de pedagogische literatuur. In: Paed Stud. Jrg 46, 1969, p. 307.
- Stern, W.: *Allgemeine Psychologie auf personalistischer Grundlage*. Den Haag, 1950.
- Steutel, J. W.: *Fenomenologische wezensanalyse in de pedagogiek feit of fictie?* In: Ped. Tijdschr. 2e jrg., 1977, p. 425, p. 481, p. 541
- Stichting voor Onderzoek van het onderwijs: *De situatie van de onderwijsresearch in Nederland, 1966* 's-Gravenhage, 1968
Programmering van Onderwijsonderzoek. Rapport van de werkgroep Programmering van de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs. Den Haag, 1975
- Stoep, F. van der: *Probleme rondom 'n fundering van die didaktiek*. In: Paed Stud., 42e jrg., 1965, p. 499 e.v.
- Stoop, W.: *Problemen van de methodiek*. In: Hoogveld Instituut. Op zoek naar een pedagogisch denken. Roermond, Maaseik 1958
- Strasser, S.: *Het zielsbegrip*. Leuven/Nijmegen, 1950
Das Gemut. Freiburg, 1956.
Paedagogische praktijk en wetenschap. In: Tijdschrift voor Opvoedkunde, 5e jrg., 1959/1960, p. 193.
Fenomenologie en empirische menskunde. Arnhem, Zeist, 1962.
Opvoedingswetenschap en opvoedingswijsheid. 's-Hertogenbosch, 1963
Fundamentele problemen in verband met het verzamelen van gegevens in de pedagogiek. In: Jaarboek van de Nederlandse vereniging van opvoedkundigen 1962. Groningen (1963), p. 113.
Phenomenology and the human Sciences. Pittsburg, 1963
Die Phanomenologie und die Erfahrungswissenschaften vom Menschen. In: Wissenschaft und Weltbild 1964, Heft 2 S. 97
Didaktik ohne Platonismus. Nachdenkliches zu Hillebrands „Psychologie des Lernens und Lehrens”. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jhrg. 10, Heft 6, Dezember 1964, p. 538

- Strasser, S en J. J. Gielen: *Grondbeginselen ener opvoedkunde* 's Hertogenbosch, 1964
- Strasser, S *Bouwstenen voor een filosofische Antropologie* Hilversum, 1965.
- Merleau-Ponty's bijdrage tot de sociaalfilosofie In: Tijdschrift voor filosofie 29e jrg., nr 3, 1967, p 427
- The idea of dialogal Phenomenology* Pittsburg, (1969).
- Was ist eine Sozialwissenschaft?* In: Zeitschr. für Sozialpsychologie, Band 2, 1971, Heft 2, p. 150.
- Het probleem van een praktische wetenschap en de opvoedkunde* Poging tot constructieve kritiek naar aanleiding van W. Brezinka's „Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft" In: Ped. Stud. 1971 (48), p. 499.
- Straus, E *Vom Sinn der Sinne* Berlin, 1935.
- Strien, P. J. van *Naar een methodologie van het praktijkdenken in de sociale wetenschap* In: Ned. Tijdschr Psychol no 30, p 601, 1975
- Stijnen, P. J. J.. *Woordenschatstest*, bestemd voor het derde tot en met het zesde leerjaar van de basisschool. Verantwoording en handleiding. Nijmegen, 1973.
- Tausch, R und A M Tausch *Erziehungspsychologie* Göttingen, 1965.
- Technische Hogeschool Eindhoven. *Nationaal Congres Onderzoek van Wetenschappelijk Onderwijs* Eindhoven, 1966.
- Thiemann, F.. *Der Beitrag empirischer Unterrichtsforschung für die Konzeption von Unterricht* Bad Heilbronn, 1973
- Thiersch, H. *Hermeneutik und Erfahrungswissenschaft* Zum Methodenstreit in der Pädagogik In: Die Deutsche Schule 58. Jhrg., Heft 1, S 3 Hannover, 1966
- Thomae, H *Entwicklungspsychologie* Handbuch der Psychologie 3. Göttingen, 1959.
- Torrance, E. P *Rewarding Creative Behavior* Experiments in classroom creativity. Englewood Cliffs, N. J (1965)
- Torrance E. P and R. E Myers: *Creative learning and teaching* New York, 1970.
- Travers, R. M W. (Ed) *Traming, Research and Education* Columbia, 1965.
- Second Handbook of research on teaching* Chicago, (1973).
- Tuinman, J.. *De structuur van de onderwijsituatie* In: Paed. Stud. 43e jrg., nr 1, januari 1966, p 18
- Trotsenburg, E. A. van: *Ontwikkelingslijnen in het empirisch onderzoek van pedagogische en didactische vraagstukken* Amsterdam, 1972.
- Tulving, E. and S. A. Madigan. *Memory and verbal learning* In. Ann. Rev. Psychol., 1970, 21. p 437-477
- Uildriks, G. *Educational Psychology in the Soviet Union* A Review. In Paedagogica Europaea. The European Yearbook of Educational Research. First Volume. Amsterdam, Brussels, Braunschweig 1965, p. 138.
- Veenman, S. A. M . *Training op basis van interactieanalyse* Tilburg, 1975.
- Vegt, R van der *Opleiden en evalueren, een veldexperimentele studie naar uitkomsten van een bedrijfsopleiding* Utrecht, 1973.
- Velema, E. *Het orientatiejaar van het lager technisch onderwijs* Groningen, 1963.
- Polemiek of onderzoek* In. Paed. Stud 41e jrg., nr 7, juli 1964, p. 363.
- Methoden van onderzoek in de opvoedkunde* In Paed. Stud 43e jrg., 1966, p 409.
- Over de noodzakelijkheid van een meer exacte onderwijskunde* Groningen, 1966.
- De plaats van de onderwijskunde in de sociale wetenschappen* In Ped. Stud., 1974.
- Venter, A. J 'n Empiriese onderzoek na die Beroepsoriëntering van Middelbare Skoolleerlinge gezien vanuit die Gesinsmilieu Pretoria, 1963
- Verhaak, G Th M. *Opvoeding, opvoedkunde, opvoeder tussen verleden en toekomst* 's Hertogenbosch, 1967.

- Verkenningcommissie Onderwijsresearch *Onderwijsresearch in Nederland* Rapport van de verkenningcommissie Onderwijsresearch betreffende de organisatie en uitvoering van het onderzoek en ontwikkelingswerk t.b.v. het onderwijs in de periode 1966-1974 (Kommissie Welten)'s Gravenhage, 1976
- Vermeer, E. A. A. *Spel en spelpaedagogische problemen* Utrecht, 1955.
- Vliegthart, W. C. *Opge-spannen voet* Groningen, 1958.
- Vries, J. de *Dienstbaar onderzoek* Naar een methodologie voor de agogische wetenschappen. Meppel, (1973)
- Relevant onderzoeksbeleid* In M. Santema (Ed.) Commentaren rond de Contouren-nota Groningen, 1976, p. 207.
- Waelhens, A. de: *Une philosophie de l'ambiguité* Louvain, 1951
- De taalphilosophie volgens M. Merleau Ponty* In: Tijdschrift voor filosofie 16. (1954).
- Wallen, N. E. and R. T. W. Travers: *Analysis and investigation of teaching methods* In. N. L. Gage (Ed.). Handbook of research on teaching Chicago, (1967), p. 470.
- Wamser, S. *Der Einfluss des elterlichen Erziehungsverhalten auf die Kreativität bei Neunjährigen* Graz, (1975).
- Wansink, J. H.: *Nederlandse onderwijsresearch voor wiskunde* In Paed. Stud. 39e jrg. nr. 1, januari 1962, p. 42.
- Watson, J. B., *Psychology from the standpoint of a behaviourist* 1919
- Werkgroep filosofie, Centrale Interfakulteit Nijmegen (samenstelling): *Marxistische kennis-theorie* Nijmegen, 1973.
- Werkgroep Onderwijsresearch: *Onderwijsresearchdag 1974* Groningen, 1975.
- Onderwijsresearchdagen 1975* Technische Hogeschool Twente, 1975.
- Wertheimer, M. *Produktives Denken* Frankfurt a.M., 1964
- Widaretna, J.: *Klasseklimaat* Een vervolgonderzoek naar het effect van een training op basis van interactie-analyse op het klasseklimaat. Doktoraalskriptie Inst. voor Onderwijsk. K.U. Nijmegen, 1975.
- Wiegiersma, S. *Leesvaardigheidstest voor het onderzoek van de mechanische leesvaardigheid.* Groningen, 1970
- Winch, P., *The idea of a social science* London, 1958
- Winnefeld, F. *Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld* München, 1957
- Wiseman, S. *The function of research in educational change* In Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs: Onderzoek en onderwijsbeleid Verslag studiedag onderwijsresearch. 's-Gravenhage, 17 oktober 1969 Groningen, 1971, p. 16.
- Wittgenstein, L., *Philosophische Untersuchungen* Oxford, 1953.
- On certainty* Oxford, 1969
- Wolff, Ch. J. de: *Uit de wroten toren* Deventer, (1977)
- Wolters, B. J., *Kreativiteit en leeftijd* In: Gawein, 1969, p. 251.
- Whorf, B. L.: *Language, thought, and reality* New York, 1956.
- Zaner, R. M.: *The way of Phenomenology* Criticisme as a philosophical Discipline. New York, (1970).
- Zwet, C. v.d.: *De Centra en de Research* In Paed. Stud. 40e jrg., april 1963, p. 203

De studies, die in dit proefschrift opnieuw werden gepubliceerd, werden - behoudens kleine verbeteringen - ongewijzigd herdrukt. De redakties en/of uitgevers van de oorspronkelijke versies gaven hun welwillende toestemming voor deze nieuwe publikatie.

Aan dit proefschrift werd verder toegevoegd als deel II
„*Didaktiek naar menselijke maat*”
Eerder verschenen: 's-Hertogenbosch 1966 en 1967
als deel III „*Leren bij Husserl*”,
niet eerder verschenen.

Curriculum vitae.

Bernard Theodoor Brus, geboren 30 september 1917 te Lichten-
voorde.

Opleiding tot onderwijzer aan de R.K. Kweekschool te Nijmegen.
Hulpakte 1936, Hoofdakte 1938. Studie psychologie aan de Katholie-
ke Universiteit te Nijmegen. Doktoraalexamen 1955.

Werkzaam als onderwijzer in het basisonderwijs 1938-1947, als
medewerker aan de Volkshogeschool te Eerbeek 1947-1951, als as-
sistent aan het Pedagogisch Instituut van de Katholieke Universiteit te
Nijmegen 1953-1956, als projectleider van een onderzoeksproject van
het Ministerie van Justitie 1956-1959, als wetenschappelijk medewer-
ker van het Pedagogisch Instituut van de Katholieke Universiteit te
Nijmegen 1959-1966, als lector met de leeropdracht Onderwijskundi-
ge Onderzoeksmethoden aan dezelfde Universiteit sinds 1966.

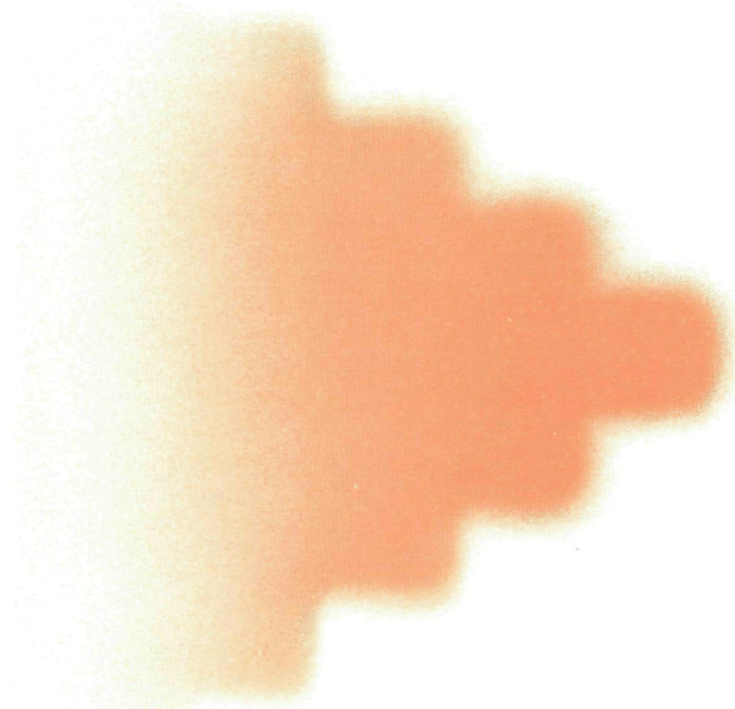
Uitgeverij Zwijsen bv.Tilburg



B.Th.Brus

Didaktiek naar menselijke maat

Een perspectief?



B. Th. Brus

Zoekend naar een derde weg

II

Didaktiek naar menselijke maat

Een perspectief?

Derde druk

De taal is de emmer, waarmee we putten uit ons bestaan.

Karel Jonckheere

* * *

Hoe duidelijker ik iets wil zeggen,
hoe moeilijker ik uit mijn woorden kom.

Remco Campert

* * *

Want als prikkels zijn de woorden der wijzen,
Als krammen in de muur, waaraan men alles kan ophangen.
Tenslotte, mijn zoon, wees voorzichtig.
Men kan boeken schrijven zonder eind.

Prediker 12: 11, 12

Het voor u liggend geschrift is niet zonder verleden. Een inleiding voor de Katholieke Pedagogische Vereniging in 1962 te Tilburg gehouden, vormde de eerste aanzet. Op verzoek van de redactie van 'O.O.G.' werd de tekst ervan omgewerkt tot een reeks artikelen, welke in de loop van 1963 en 1964 verscheen onder de titel 'Perspektieven in de didaktiek'¹.

Ons is niet ontgaan, dat deze artikelen enige aandacht hebben getrokken en nog trekken. Dit rechtvaardigt echter niet zonder meer een bewerking tot een afzonderlijke publikatie. Men kan zelfs de vraag stellen, of publikatie in 1966 nog opportuun is. Sinds 1962 is er op het gebied in kwestie het een en ander gebeurd.

Toch hebben we gemeend aan het verzoek tot bewerking voor de 'Pedagogische Cahiers' te mogen voldoen. Het gestelde probleem is nog steeds aktueel. Telkens opnieuw blijkt een bepaalde, typisch Nederlandse opvatting van pedagogisch denken, die naar we menen, doorbroken moet worden, nog sterk te leven. Men treft haar niet alleen aan onder pedagogen, maar ook in breder kring, zij het dikwijls als 'gesunkenes Kulturgut'. Dit laatste is een reden te meer om de kwestie duidelijk onder de aandacht te brengen.

Bij de bewerking van de tekst werd de gang van de gedachte hier en daar wat verder uitgewerkt. Ook werden gedeelten uit enkele andere artikelen en uit een tweetal inleidingen ingevoegd².

Achter deze studie schuilt uiteraard ook een stukje persoonlijke geschiedenis. Sinds ruim tien jaar is het onze taak pedagogiek-studerenden aan universiteit en middelbare opleiding in aanraking te brengen met de psychologie en met het empirisch onderzoek op pedagogisch-didaktisch gebied. Steeds weer ondervonden we daarbij, dat ondanks goede bedoelingen van weerskanten, het gebodene in werkelijkheid maar moeilijk aanslaat, niet echt gaat leven, en weinig vruchtbaar wordt. Intensieve bemoeiingen met op zich staand pedagogisch researchwerk leidden praktisch steeds tot gelijksoortige ervaringen.

Studenten formuleerden hun moeilijkheden in dit verband dikwijls in de volgende geest: 'Het is allemaal erg interessant en ingenieus, maar wat doe ik er mee?' 'Het is niet pedagogisch.' 'Het konkrete kind komt niet tot zijn recht.' 'Men gaat niet uit van de konkrete pedagogische situatie.' 'Het is niet antropologisch,' enz.

Dergelijke bezwaren behoeft men niet steeds ernstig te nemen. Soms is het loos geraas van woorden. Men wedt op het winnende paard en zoekt de weg van de minste weerstand naar een pedagogische carrière. Dikwijls zijn de klachten echter wel werkelijk doorleefd. Er klinkt dan een oprechte zorg in door om het kind en om 'het vak'. Men is teleurgesteld, omdat men schraalheid, abstrakt-

heid, dorheid, voorzichtigheid, terughoudendheid en onzekerheid vindt, waar men volheid, overvloed, beslistheid, leiding en steun meende te mogen verwachten.

Bij nader toezien blijkt het probleem veel breder te liggen. Men vindt het terug bij anderen, in andere omstandigheden, in velerlei vormen en in allerlei gradaties. Soms wordt het gecamoufleerd. Soms wordt eraan voorbijgezien. Soms wordt het openlijk uitgesproken.

Op den duur heeft men met een dergelijke situatie geen vrede. Men zoekt een uitweg, een nieuw perspectief. Zou het roer inderdaad om moeten? Moet al het wikken en wegen, tellen en meten, schiften en zeven terzijde worden geschoven? Moeten psychologie, statistiek, objectieve methodes, enz. naar het achterplan verdwijnen? Moet voor alles ruim baan gegeven worden aan een autochtoon en autonoom pedagogisch denken, wat dit dan ook zijn moge? Moet een dergelijk denken de leiding resoluut in handen nemen? Kan dan voldaan worden aan de oprechte verwachting van de velen? Of is het juist deze verwachting, die herzien moet worden, omdat ze niet reëel is, omdat ze niet in overeenstemming is met onze menselijke mogelijkheden? Moet eerst de ploeg door de akker, voor er van zaaien en oogsten sprake kan zijn?

We menen, dat het laatste het geval is, en we hebben ernaar gestreefd onze opvatting hierover duidelijk onder woorden te brengen. De zaak waar het om gaat, is belangrijk genoeg. Misschien hebben we ongelijk. Gedeeltelijk ongelijk hebben we zonder meer. Hoe dit zij, we hopen met deze studie een bijdrage tot verheldering van de situatie geleverd te hebben, al was het maar door aan hen, die er anders over denken, aangrijpingspunten te bieden, waar men houvast aan heeft.

Geschreven werd dus vanuit 'een konkrete didaktische situatie'. Gezocht werd naar een perspectief, naar een mogelijkheid om op gang te komen, om vruchtbaar te kunnen werken. Dit houdt in, dat niet gestreefd werd naar afgeronde en definitieve oplossingen. Het resultaat is, bijgevolg naar vele kanten onaf, als het ware rafelig. De draden, welke werden opgenomen, werden niet afgewerkt. Ze lopen door, bijvoorbeeld naar een aktuele wijsgerige discussie, die op zijn beurt geworteld is in problematieken, welke blijkbaar zo oud zijn als de kultuur van het Westen zelf. De opgeroepen vraagstukken wijzen ook over onze landsgrenzen heen. Deze verbanden werden wel aangeroerd, maar niet uitgewerkt. De situatie van de didaktiek in Nederland werd ook niet in zijn totaliteit besproken; op één bepaalde opvatting, die naar onze mening een beslissende rol speelt in de aangeduide impasse, werd de aandacht speciaal gericht. In het betoog lopen voorts problemen met betrekking tot de didaktiek vaak over in vraagstukken met betrekking tot de pedagogiek. Aan de relatie- en afgrenzingsproblematiek werd daarbij voorbijgegaan, evenals aan die, welke betrekking heeft op onderscheidingen welke men binnen de didaktiek maakt. Verzame-

laars van definities zullen verder tevergeefs zoeken naar weer een nieuwe omschrijving van didaktiek. Waar we in deze studie met de term didaktiek op doelen, is simpel: wetenschappelijk werk, dat zich in dienst stelt van het onderwijzen.

Het 'rafelig' karakter van deze studie zou kunnen irriteren. Men neme het echter voor lief. We konden moeilijk anders. We zochten een perspectief, een mogelijkheid tot voortgang hier en nu. Het is eigen aan een perspectief, dat wegen en lijnen zonder werkelijk te eindigen zich in een horizon verliezen. Persoonlijk zouden we het als volgt algemener willen zeggen: het is eigen aan ons menselijk denken, dat het ergens in het midden begint en tot geen einde komt. In wat of in wie het ook rust moge vinden, volledig rusten in zichzelf kan het niet. Wie meent dit laatste niet te kunnen onderschrijven, neme met het eerste als verontschuldiging genoeg. We zullen ook hier en nu vooruit moeten.

Beek bij Nijmegen, mei 1966

B. Th. Brus

Bij de tweede druk

De tweede druk is gelijk aan de eerste, behoudens enkele aanvullingen en wijzigingen in schrijfwijze en zinsbouw.

Beek bij Nijmegen, september 1967

B. Th. Brus

Bij de derde druk

Deze tekst verscheen voor het eerst tien jaar geleden.

Als „handeling” is ze verbonden met de „situatie” van toen. Men zou kunnen overwegen ze af te stemmen op het heden. Dit zou vragen om ingrijpende wijziging en uitbreiding. Het resultaat zou waarschijnlijk hybridisch van aard zijn. Er werd de voorkeur aan gegeven, de tekst geheel ongewijzigd te handhaven. De draad van de aangesneden problematiek werd elders opgenomen. Dit betreft met name de problematiek van het leren gezien vanuit een fenomenologisch standpunt en het funktioneren van onderwijskundig onderzoek. Het gebeurde in resp.: „Leren bij Husserl” en „Zoekend naar een derde weg”.

Beek bij Nijmegen, december 1977

B. Th. Brus

Inhoud

Woord vooraf - 5

Hoofdstuk I **Autonome pedagogiek. Een psychologisch vooroordeel?** -11-34

I.1 De psychologie als struikelblok - 11

I.2 Autonome didaktiek/pedagogiek - 16

I.3 Verlammeende autonomie - 21

I.4 'Autonome pedagogiek' een psychologisch vooroordeel? - 29

Hoofdstuk II **Konsekwenties van een psychologisch vooroordeel** - 35 - 69

II.1 Veelzinnigheid van de term: didaktische (pedagogische) situatie - 35

II.2 Onfenomenologische fenomenologie - 40

II.3 Research als dilemma - 45

II.4 De eenzame pedagogische denker - 53

II.5 Beeld en spiegel - 58

II.6 Handelen en denken - 63

Hoofdstuk III **Didaktiek naar menselijke maat. Een perspectief?** - 71 - 128

III.1 Naar een synthese - 71

III.2 'Das Wesen des pädagogischen Denkens' - 80

III.3 Theorie en praktijk - 89

III.4 Empirisch onderzoek - 101

III.5 Fenomenologie/antropologie - 113

III.6 Didaktiek en andere menswetenschappen - 117

III.7 Didaktiek en opleiding - 122

Noten - 129 - 143

Zusammenfassung - 145 - 148

Autonome pedagogiek Een psychologisch vooroordeel?

I.1 De psychologie als struikelblok

De bewering dat de didaktiek in Nederland sinds de oorlog niet bepaald een bloeitijd beleefde, mag wel een gemeenplaats heten. Didaktische bewegingen, die met elan en vertrouwen pregnante ideeën propageerden, zijn moeilijk aan te wijzen. Slechts weinigen zijn nog bereid expliciet de rol van ‘didacticus’ op zich te nemen. Onder studerende is er een duidelijke aversie tegen de didaktiek. In de praktijk is er een neiging tot eklekticisme, een zoeken naar een evenwicht tussen extremen, men vraagt om klaarheid, inspiratie, leiding. Men voelt zich ingeklemd tussen een traditie, die niet meer overtuigt, en iets nieuws, dat zijn vorm niet weet te vinden. De weinig geproportioneerde en niet erg reeel gerichte hausse in de belangstelling voor geprogrammeerde instructie getuigt van dit onbestemde verlangen naar ‘iets anders’. Theoretische beschouwingen handelen meer over de didaktiek dan dat ze een bijdrage zijn tot de didaktiek. – De onderhavige is hiervan overigens een voorbeeld. – Het algemeen gevoelen is dat van onbehagen en teleurstelling. Af en toe wordt dit onbehagen ook van gezaghebbende zijde onder woorden gebracht⁸.

In deze ontwikkeling heeft de psychologie een bepaalde rol gespeeld, een rol, die wisselde van hoeksteen naar struikelblok en tenslotte naar steen des aanstoots. Het lijkt niet zonder zin van hieruit de didaktische impasse eens te benaderen. Uiteraard is daarmee niet gezegd, dat dit de enige of de meest wezenlijke benadering is. Vanuit de onderwijsrealiteit, vanuit filosofisch, cultuurwetenschappelijk en pedagogisch standpunt is er ongetwijfeld ook een toegang tot de problematiek. Het is echter een historisch feit, dat tientallen van jaren de psychologie een bevoorrechte plaats heeft ingenomen als grondslag van de didaktiek. De psychologie van het ‘leerproces’ was een klassiek onderwerp. Didaktische publikaties uit de afgelopen halve eeuw, die de psychologie als uitgangspunt bij uitstek kozen, zijn in menigte en tot recente datum aan te wijzen.

Het onbehagen in de huidige didaktiek is zeker voor een belangrijk deel terug te voeren tot een teleurgesteld zijn in de hulp en steun, die van de psychologie

werd verwacht. Pogingen tot toepassing van 'wetenschappelijke' psychologische zienswijzen in de onderwijspraktijk leidden inderdaad maar al te vaak tot teleurstellende resultaten. De psychologische opvattingen zelf veranderden bovendien zo snel, dat meningen die op een bepaald moment in didaktische kring hoogtij vierden, in de psychologie reeds niet meer als aktueel werden beschouwd. Het toenemende aantal onderling tegenstrijdige psychologische theorieën moest tenslotte het vertrouwen in deze wetenschap wel in de grond aantasten. Een en ander leidde ertoe, dat wat de didaktiek betreft, theoretici in verlegenheid raakten en praktici zich ontmoedigd afwendden. Begrijpelijk is dit.

Belangrijker is echter de vraag, hoe men perspectieven zocht en vond om uit de impasse te raken. Het lijkt daarbij niet ondienstig, niet alleen bij de ontwikkeling in Nederland stil te staan, maar overeenkomstige verschijnselen elders in de beschouwing te betrekken.

In Amerika zet de reactie tegen een rechtlijnige toepassing van psychologische theorieën op het onderwijs in rond 1930. De klacht klinkt dan, dat kinderen nooit slechter leerden rekenen, dan sinds de opvattingen van Thorndike in de school waren doorgedrongen. Men realiseerde zich, dat de algemene theoretische uitspraken van de psychologie de last van de praktische toepassing in de school zeker voorlopig niet konden dragen, en dat men om iets waardevols te verwerven voor de praktijk een minder pretentieuze psychologie zou moeten uitwerken. Deze zou bij haar onderzoek niet uit moeten gaan van algemene theoretische uitspraken, maar van de didaktische realiteit en de praktische problematiek, zoals deze in de scholen wordt aangetroffen⁴.

Licht aanleunend tegen de officiële psychologieën, voorzichtig hoekigheden bijslipend en tegenstrijdigheden wegstrijkend, bracht men inderdaad een dergelijke 'educational psychology' tot ontwikkeling. Kenmerkend ervoor is de pragmatische instelling en de niet te verwerken overvloed van empirische onderzoeken.

Vanuit Westeuropes standpunt wordt een gebrek aan wijsgerige diepgang en fundamentele integratie wel als hinderlijk ervaren.

Deze 'educational psychology' groeide uit tot een machtige en levende stroom, die zich voortbeweegt op het grensgebied van didaktiek, pedagogiek, psychologie en sociologie. Zij vertegenwoordigt een wijze van werken, die de Nederlandse didacticus weinig ligt, en in een zekere zin een naieve indruk op hem maakt. Toch komt het ons voor, dat zij geleidelijk zoveel resultaat heeft afgeleverd, dat de didaktiek in ons land haar methodieken en verworvenheden niet kan blijven negeren zonder zichzelf te schaden.

In de ontwikkeling in Duitsland kan men eenzelfde thema beluisteren, uiteraard in een typische Duitse variatie.

Peter Petersen – een leerling van Wilhelm Wundt – was een van degenen, die ernaar streefde de jonge psychologie vruchtbaar te maken voor het ‘Unterrichtsgeschehen’. Reeds rond 1920 kwam hij echter tot de overtuiging, dat de psychologie de leerkracht weinig of niet van nut kon zijn. Sindsdien zocht hij naar wegen het wetenschappelijk didaktisch onderzoek te grondvesten in de didaktische situatie zelf. In het begin van de dertiger jaren werd in de kring van Petersen door de psychologe Elsa Kohler – leerlinge van Charlotte Bühler – nogmaals een poging gedaan aan het psychologisch onderzoek binnen de pedagogisch-didaktische situatie een vruchtbare vorm te geven. Ook dit leidde niet tot een blijvend resultaat. Voor de door Petersen in gang gezette didaktisch-pedagogische beweging (Jenaplan) betekende dit een breuk tussen psychologie en didaktiek. Een zelfstandige ‘pädagogische Tatsachenforschung’ werd tot ontplooiing gebracht⁵. In tegenstelling tot de Amerikaanse ontwikkeling was dit Duitse researchwerk van een beperkte vruchtbaarheid. Men bleef steken in een omslachtige, wat starre methodiek, welke research-technisch gezien niet zonder bezwaren is. Het zich opsluiten binnen het didaktisch-pedagogische, het verbreken van het contact met andere empirisch werkende menswetenschappen zou weleens mede schuldig kunnen zijn aan deze gang van zaken. Helaas brachten nazitijd en oorlog mee, dat deze ontwikkeling voortijdig afbrak.

Eveneens in tegenstelling met de Amerikaanse ontwikkeling werd in Duitsland de verhouding tussen psychologie en didaktiek (pedagogiek) en in samenhang hiermee de plaats van het empirisch onderzoek wel uitvoerig en principiële bediscussieerd⁶.

De overwegend geesteswetenschappelijke oriëntatie van de Duitse pedagogiek gaf hiertoe uiteraard aanleiding. Het werd bovendien opnieuw uitgelokt door de konfrontatie van de Duitse wetenschap met de Amerikaanse, welke na de oorlog door de Amerikaanse bezetter werd gestimuleerd. Ook de ‘Educational Psychology’ kwam daarbij in het geding. Deze ontwikkeling vond zijn brandpunt rond de universiteit van Frankfurt en concentreerde zich wat het pedagogisch-didaktische betreft, in het ‘Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung’. Men ontkomt niet aan de indruk, dat hier een duidelijk empirisch gerichte groep als ‘Fremdkörper’ een tijdlang een wat geïsoleerd bestaan leidde in een zich na de oorlog hergroeperende geesteswetenschappelijk georiënteerde Duitse pedagogiek. Ook ziet het ernaar uit, dat onderzoekstechnische en methodologische kwesties er meer aandacht kregen dan de vraag naar de theoretische en praktische zinvolheid van de onderzoeken. Dit neemt niet weg, dat in het nieuwe Duitsland de reeds oude vragen naar de verhouding van psychologie en didaktiek, en naar de plaats van het empirisch onderzoek in het pedagogische opnieuw en klemmend werden gesteld. Er zijn duidelijke tekenen, dat de principiële discussie geleidelijk in rustiger vaarwater raakt, en dat een nieuwe onderzoekstraditie, die een Angelsaksische inslag paart aan Duitse ‘gründlichkeit’ en wijsgerige bezinning, veld wint. De evenwichtige en van

realiteitszin getuigende rede, waarmee Heinrich Roth enkele jaren geleden zijn professoraat aan de universiteit van Gottingen aanvaardde⁷, rechtvaardigt verwachtingen, ook voor de didaktiek als praktische wetenschap

In Duitsland werd de impasse dus eveneens ervaren en werd gezocht naar een nieuw perspectief. Men nam uit de principiële discussie, die er gevoerd werd, valt voor ons een en ander te leren, terwijl het van belang lijkt de verdere ontwikkeling nauwkeurig te volgen

Nu de laatste jaren meer bekend wordt over de ontwikkeling van de psychologie in Rusland sinds de revolutie, komt een treffende overeenkomst aan het licht. Reeds in de twintiger jaren kwam Vygotski tot het inzicht, dat men vanuit de wetmatigheden en theoretische konstrukties van de toenmalige algemene psychologie geen vruchtbare toegang had tot de problemen van het onderwijs. Sindsdien ontwikkelde zich ook in Rusland een 'educational psychology'. Deze draagt ongetwijfeld een eigen stempel, maar komt toch in zoverre met haar Amerikaanse tegenhangster overeen, dat ze een veilige afstand bewaart ten opzichte van de algemeen psychologische theorievorming, dat ze haar uitgangspunt zoekt in de problematiek van het bestaande onderwijs en die van de opvoeding van het gestoorde kind, en dat ze ernaar streeft, de praktici tot hulp en steun te zijn⁸

De ontwikkeling in Nederland toont opnieuw overeenkomst en verschil. Terwijl men rond 1930 in het buitenland via 'trial and error' in vele kringen reeds ontdekt had, dat 'toepassing' van de klassieke psychologische theorieën in het onderwijs op een teleurstelling uitloopt, wordt in ons land de eerste nadrukkelijk in een empirische psychologie gefundeerde didaktiek geboren. Tot in de vijftiger jaren ontwikkelt de 'denkpsychologische didaktiek' zich tot een inderdaad imponerende en voor de praktijk van het onderwijs uitermate verdienstelijke stroming. De meerderheid van de vooraanstaande didactici en pedagogen in Nederland zijn door deze school gegaan.

Verontrustende tekenen waren echter, dat de beweging beperkt bleef tot het Nederlandse taalgebied, en dat in psychologische kring de 'denkpsychologie' reeds tot een historisch verschijnsel was geworden, toen in de Nederlandse didaktiek Selz b.v. nog als een patriarch met groot gezag figureerde.

De terugslag op het anachronistische en haast onbeperkte vertrouwen in 'een' psychologie moest uiteraard aanzienlijk zijn. Men kan in de reactie twee geprononceerde richtingen onderscheiden.

Op grond van eigen psychologisch onderzoek⁹ kwam Van Parreren rond 1950 tot een kritische bezinning op, en een relativisering van de denkpsychologische leerpsychologie¹⁰ en bijgevolg van alle leerspsychologieën¹¹. In de didactische sfeer bracht hem dit tot zijn pluralistische opvatting van het leergebeuren¹².

Deze reactie heeft iets zeer gezonds. De empirische psychologie werd ontdaan van een sakraal kleed, dat verstikkend werkte en werd weer gezien zoals ze was, met de kracht van haar gedisciplineerde zelfkritiek en de 'zwakheid' van de begrensdeheid van haar theorieën. Dit laatste is hier in zoverre een zwakheid, dat elke praktische toepassing, die treedt buiten het kader van de empirische grondslag, om een eigen kritische toetsing vraagt. De reactie van Van Parreren was een 'reculer pour mieux sauter'. De psychologie werd gekonfronteerd met de niet geringe taak de veelvormigheid van het menselijk leren te begrijpen vanuit een geïntegreerde theorie. De didaktiek werd opmerkelijk gemaakt op haar plicht, de veelheid aan psychologische gegevens op een zelfstandige en kritische wijze te verwerken. Een ontwikkeling en een dialoog worden hier op gang gebracht, die ongetwijfeld voor beide partijen aantrekkelijke perspectieven openen. Om slechts een voorbeeld te noemen: het lijkt niet uitgesloten, dat een verdere didaktische doordenking van het valentiebegrip van Van Parreren niet zonder vrucht zou blijven¹³.

In Nederlandse pedagogisch-didaktische kring nam de terugslag veelal een andere vorm aan. Aan de eenzijdigheid en begrensdeheid van de denkpsychologische didaktiek kon men op den duur niet voorbijzien¹⁴. De overwegende reactie was die van een zich teleurgesteld afwenden van de psychologie als geheel. Uitingen hiervan kan men nog haast dagelijks aantreffen. Het is zelfs min of meer tot de bon ton gaan behoren zich wat laatdunkend over de psychologie uit te laten¹⁵. Ze werd van fundament tot steen des aanstoots.

De reactie op de overwaardering van de algemene psychologie als vaste grondslag voor didaktiek en pedagogiek kwam in Nederland dus later dan elders. Zij was echter ook meer extreem. Sommigen zien in deze radikale ontwikkeling een fundamentele en unieke bijdrage van Nederlandse zijde aan didaktiek en pedagogiek, internationaal gezien¹⁶.

De didaktiek zelf verloor intussen een tijdlang de voorheen zo sterke, zij het wat eenzijdige, belangstelling. Deze laatste richtte zich meer op fundamenteel-pedagogische en later op sociaal-pedagogische problemen, terwijl de praktisch gericht wetenschappelijke activiteit met name in heilpedagogische richting empoolo zocht.

Het is begrijpelijk, dat onder deze omstandigheden de aanzetten tot een herorientatie van de didaktiek een wat zoekend en tastend karakter dragen. De impasse, waarover we in het begin spraken, is van hieruit begrijpelijk. Sinds de psychologie kwam te vervallen als stabiel punt van uitgang zoekt men naar een nieuwe verankering.

De richting waarin de gedachten gaan, wordt aangeduid met termen als: uitgaan van de konkrete didaktische situatie; fenomenologisch-, antropologisch-existentieel uitgangspunt; didaktiek en pedagogiek als autonome wetenschappen, enz. Het nieuwe perspectief dient ongetwijfeld in een dergelijke richting.

gezocht te worden. Men kan zich echter afvragen, of dit perspectief zich op het ogenblik in Nederland wel voldoende opent, of men niet teveel blijft steken in de antithese, in het afwijzen van een spookbeeld van de psychologie, dat men zelf heeft opgeroepen. Wordt men door een te negatieve houding eigenlijk niet steeds nog bepaald door datgene, waarvan men zich bevrijden wil? Neemt het overigens gerechtvaardigd streven naar een autonome didaktiek niet te veel de vorm aan van een isolement, van een alles-onder-eigen-verantwoordelijkheid-willen-doen? Snijdt men niet te veel inspirerende kommunikatiemogelijkheden met andere gebieden van wetenschap af? Berooft men hierdoor uiteindelijk de didaktiek zelf niet van vruchtbare ontwikkelingsmogelijkheden?

Overdenking van deze vragen lijkt niet geheel zonder zin.

I.2 Autonome didaktiek/pedagogiek

De teleurstelling, die de 'verpsychologiseerde' didaktiek wekte, leidde ertoe, dat in Nederland de roep klonk om een autonome didaktiek. Een konfrontering van de didaktici met hun eigen specifieke verantwoordelijkheid valt slechts toe te juichen. Ze ligt geheel in de lijn van de internationale ontwikkeling rond de psychologie sinds 1920. Een relatieve autonomie van de didaktiek is wel buiten kijf. De vraag is of de reactie niet doorsloeg, of door een te sterke aksentuering van de autonomie de didaktici zichzelf niet voor een al te zware taak hebben gesteld.

Dit probleem speelt in Nederland overigens in een ruimer verband, nl. dat van de pedagogiek, waarbij de didaktiek gezien wordt als een verbijzondering van de pedagogiek. Het betreft ook niet alleen de relatie van de pedagogiek ten opzichte van psychologie en andere empirische menswetenschappen, maar ook ten opzichte van wijsbegeerte, theologie, ethika, enz.

Een kristallisatiekern voor bedoelde ontwikkeling vormde klaarblijkelijk een publikatie van prof. Langeveld uit 1951, waarin hij de verhouding van psychologie en pedagogiek in een verrassend nieuw licht stelt¹⁷.

De gedachtengang kort samengevat¹⁸ is de volgende: De psychologie beschrijft de mens als maakte hij een onvermijdelijk noodzakelijke ontwikkeling door in één bepaalde zin.

In feite is de menselijke ontwikkeling echter een creatieve taak van elke mens, die alleen in en door de opvoedingssituatie aanvaard en volbracht kan worden. De psychologie moet dus, om logisch mogelijk te worden, de opvoedingssituatie reeds vooronderstellen. Hieruit volgt:

1 'Toepassing der psychologie' in de gangbare betekenis is zinloos.

2 De psychologie kan nooit en nergens de opvoeding leiden en richting geven.

3 De psychologie is naar oorsprong, betekenis en objekt afhankelijk van de pedagogiek.

4 De psychologie kan niet meer zijn dan een aspekt en methode binnen een door haar niet bewerkt of gekonstitueerd zinvol verband.

5 Alleen een psychologie, die zelf haar oorsprong vindt in primair en autonoom pedagogisch denken, kan men terecht als 'pedagogische psychologie' aanduiden. Het is slechts een naam voor een methode binnen de pedagogiek.

Deze opvatting van Langeveld werd sindsdien talrijke malen als uitgangspunt gekozen voor pedagogische en didaktische beschouwingen. In gepopulariseerde vorm kan men ze nog dagelijks aantreffen in gesprekken met Nederlandse pedagogen en didaktici.

Merkwaardig is, dat ze steeds zonder meer als gezaghebbend wordt aanvaard¹⁹. Bij wijze van typering vermelden we, hoe Perquin zich erop beroept. Verwijzend naar bovengenoemde verhandeling schrijft hij: 'Over dit probleem heeft *Langeveld* reeds diepgaand geschreven... Wie met het werk van *Prof. Langeveld* bekend is, kan reeds van tevoren raden, dat hem een scherpzinnige analyse te wachten staat en dat het niet gemakkelijk zal zijn, zijn betoog te ontzenuwen, ook wanneer iemand zich daartoe geroepen zou voelen... Met grote instemming aanvaarden wij dan ook zijn grondstelling, dat slechts die psychologie... enz.²⁰.'

De toch wel uitdagende formulering van Langeveld werd tot nog toe blijkbaar of genegeerd of zonder distantie te nemen als gezaghebbend overgenomen. Tot heden wordt ze gehouden, zoals o.a. blijkt uit het hoofdstuk over het wetenschapskarakter der pedagogiek in Langevelts *Theoretische Paedagogiek*²¹. Men leest daar bijvoorbeeld²²: 'Ontwikkelingspsychologie is dus een der delen van de opvoedkunde', 'Alleen zij (de opvoedkunde) immers weet wat een 'opvoeder' is', enz.

Het is hier niet de plaats uitvoerig en systematisch op de uiteenzetting in te gaan. De aangesneden vraagstukken zijn allereerst van wijsgerige, wetenschapstheoretische aard. Binnen het kader van ons onderwerp zijn enkele kanttekeningen echter wel op hun plaats.

De verhandeling heeft de verhouding van twee wetenschappen tot onderwerp. Wat wordt hier onder psychologie resp. pedagogiek verstaan? Wanneer men de in Nederland nog steeds gaande zijnde discussie beluistert, blijken zich diverse mogelijkheden voor te doen, bijvoorbeeld:

1 de betrokken wetenschappen volgens een bepaalde wetenschapstheoretische opvatting.

2 aktueel bestaande gebieden van kennis, die vanuit de traditie het etiket 'psychologie' resp. 'pedagogiek' dragen.

3 het onder die namen aangetroffen wetenschappelijke zoeken in zijn aktuele gerichtheid en pathos.

4 de takken van wetenschap, die men wel met de wat aanvechtbare naam

‘toegepaste wetenschappen’ aanduidt.

5 de beroepsgroepen van academisch gevormden, die hun kennis en kunde als ‘pedagoog’ resp. ‘psycholoog’ maatschappelijk vruchtbaar trachten te maken.

6 de maatschappelijke activiteiten van deze psychologen en pedagogen, gezien als voortkomend uit de betrokken wetenschappen.

Op vele wijzen kan de vraag naar de verhouding tussen psychologie en pedagogiek blijkbaar gesteld worden. Veelal zal het antwoord telkens een ander zijn. Het is dus zaak na te gaan, in welke betekenis de termen gebruikt worden in de verhandeling van Langeveld.

Neemt men het betoog door, dan ziet men dat meerdere betekenissen van pedagogiek en psychologie elkaar afwisselen. De uitspraken worden echter niet op overeenkomstige wijze genuanceerd. De situatie wordt nog meer gekompliseerd, doordat ook opvoeding en opvoedingswetenschap ongedifferentieerd naast en door elkaar worden gebruikt. Het komt ons daarom voor, dat het probleem van de verhouding psychologie-pedagogiek na de publikatie van Langeveld in Nederland niet volledig is opgelost en nog eens opnieuw meer genuanceerd gesteld zal moeten worden. Hier is van direct belang, dat we ons realiseren, in welke betekenis de termen pedagogiek en psychologie gebruikt worden in de vijf genoemde gevolgtrekkingen.

Gaan we na, wat in de konklusies van Langeveld ‘psychologie’ en ‘pedagogiek’ betekenen, dan lijkt de term ‘psychologie’ te staan voor een aktueel bestaande vorm van wetenschapbeoefening. Op pag. 43 leest men bij voorbeeld als premisse voor de konklusies in kwestie: ‘Wat de psychologie beschrijft *als ware het* een onvermijdelijk noodzakelijke ontwikkeling in één bepaalde zin, is slechts een mogelijkheid.’ De term ‘pedagogiek’ duidt, voor zover ze niet rechtstreeks de opvoeding zelf bedoelt, niet op een aktueel bestaande pedagogische wetenschap, maar op een ideaalbeeld volgens de fenomenologische-existentiele opvatting van de schrijver. Dat er b.v. een pedagogische wetenschap feitelijk bestaat, die de taken op het gebied van beroepskeuzevoorlichting en psychotherapie ten opzichte van het kind kan overnemen van psychologie en psychiatrie, zal ook nu in 1966 niemand aannemen²³. Psychologen en psychiaters van naam als Minkowski, Straus, Merleau-Ponty, Buytendijk, Rumke, Snijders, De Groot, Calon en Thomae, zouden volmondig toegeven, dat in het objekt van hun wetenschap de opvoeding essentieel is meegegeven. De vraag of hun wetenschap ‘naar oorsprong, betekenis en objekt afhankelijk is van de pedagogiek’²⁴, als een aktueel bestaande wetenschap, zouden zij niet, en zal wel niemand met ‘ja’ beantwoorden.

Nu is het inperken van het vraagstuk tot het tegenover elkaar stellen van een aktueel bestaande vorm van psychologiebeoefening en een ideaaltype van pedagogiek op zich niet af te keuren. Het is echter goed, dat de lezer zich van deze

inperking van de vraagstelling en dus van de betekenis van de konklusies bewust is

Moelijker wordt de situatie, wanneer men zich realiseert, dat het beeld van de psychologie dat Langeveld oproept, niet vrij is van eenzijdigheid. Psychologische opvattingen, die de menselijke ontwikkeling fixeren tot een onvermijdelijke noodzakelijkheid, zijn er ongetwijfeld geweest en ze zijn er nog. Wanneer men echter 'de' psychologie zo afschildert, dan nagelt men haar vast in een van de houdingen, waarin ze ook weleens kan worden aangetroffen²⁵. De fenomenologische analyse van menselijk-existentele situaties was in de psychologie van 1950 niet bepaald iets onbekends. Men mag zelfs zeggen, dat deze benaderingswijze mede door en in de worsteling van psychologie en psychiatrie om inzicht in het menselijk gedrag naar voren is gekomen. Wat Langeveld aanduidt als psychologie is niet de levende psychologie in haar veelvormigheid. Zijn kritiek geldt niet specifiek de psychologie, maar een bepaalde wijze van denken over de mens, die in alle takken van de menswetenschappen – ook in de pedagogiek – geleefd heeft en nog wel leeft. Deze mensopvatting leidt ongetwijfeld tot horigheid van pedagogiek en didaktiek aan de psychologie. De kritiek van Langeveld geldt dus eigenlijk een bepaalde vorm van zowel psychologisch als pedagogisch denken.

Dat 'psychologie' in Langevelts betoog een ongebruikelijk enge betekenis heeft, moge ook blijken uit het feit, dat hij het herhaaldelijk illustreert met en baseert op gegevens uit psychologie en psychiatrie en uitspraken van wetenschapsbeoefenaren, die zich psychiater en psycholoog en zeker geen beoefenaren van de pedagogiek noemen: Van Lennep, Merleau-Ponty, Nogué, Straus, Buytendijk, Reichling, Mead, Horney, Malinowski, De Groot, Benedict. Het blijkt ook uit de beperkte keuze, die Langeveld rest, om zijn opvatting van psychologie aan voorbeelden toe te lichten: Thorndike, Piaget, Hall, Charlotte Buhler. Men kan dan bovendien nog de vraag stellen, of het beeld, dat hij van deze onderzoekers geeft, in sommige gevallen niet vertekend is. Men kan van Charlotte Buhler echt niet beweren, dat zij de menselijke ontwikkeling uitsluitend heeft gezien als een onvermijdelijk noodzakelijke ontwikkeling in één bepaalde zin. Prins wees er overigens in 1951 reeds op, dat Langevelts kijk op de Amerikaanse leerpsychologie eenzijdig was²⁶.

Is het beeld van de aktueel bestaande psychologie niet vrij van karikaturale trekken, gevreesd moet worden, dat Langevelts 'pedagogiek' niet alleen nog niet bestaat, maar ook nooit zal kunnen bestaan.

Welke last legt hij op de schouders van de beoefenaars van de pedagogische wetenschap? Zij moeten een wetenschap ontwikkelen die de psychologie en alle andere menswetenschappen naar oorsprong, betekenis en objekt bepaalt. Niet alleen de opvoeding, maar de pedagogiek zelf konstitueert het objekt van

de overige menswetenschappen. Wat voor de opvoeding geldt, geldt hier nl. ook voor de pedagogiek. De identifikatie van opvoeding en pedagogiek, van theorie en praktijk is de basis, waarmee het betoog van Langeveld staat of valt. Verwante zienswijzen vindt men in vele van zijn geschriften terug²⁷. De konsekwenties voor de pedagoog reiken ver. Een wetenschap moet tot stand gebracht worden, die de mens in zijn individuele creatieve zelfwording doorschouwt, en hem daarmee ook schept. De pedagoog wordt zo een supermens, een halfgod. Op een raadselachtige wijze neemt hij een bovenmenselijk standpunt in. De pedagogiek wordt tot een bovenmenselijke wetenschap. Haar beoefenaar doet sterk denken aan de 'extra-mundane-geest', waartegen juist de fenomenologen zoveel bezwaar hadden.

Gevreesd moet worden, dat in de konklusies van Langeveld over de verhouding van psychologie en pedagogiek een karikatuur van de feitelijk bestaande psychologie geplaatst wordt tegenover een ideaalbeeld van een pedagogiek, dat gedoemd is een fictie te blijven.

Het gevaar bestaat, dat bovenstaande opeenstapeling van kritische opmerkingen een te negatieve indruk maakt. Het is daarom goed voor ogen te houden, dat de publikatie van Langeveld een mijlpaal is, een keerpunt in het pedagogisch-didaktisch denken in Nederland, dat reeds al te lang op zich had laten wachten^{27a}. Aan de verpsychologisering van pedagogiek en didaktiek moest een einde komen, deze wetenschappen moesten zich bevrijden uit een beklemming en hun specifieke opdracht ter hand gaan nemen. In dit opzicht vervulde de publikatie een taak van historische betekenis. Dat de weegschaal daarbij doorsloeg in antipsychologische richting, is op zichzelf niet belangrijk. Te betreuren is, dat Langeveld niet ver genoeg is gegaan, dat hij de konsekwenties van de existentieel-fenomenologische benadering voor de pedagogiek zelf niet voldoende heeft getrokken.

Wanneer men stelt, dat de wetenschappelijke pedagogische bezinning de opvoeding aantreft, dan betekent dit, dat de pedagogiek de opvoeding niet konstitueert, dat ze er nooit volledig mee geïdentificeerd zal kunnen worden, dat ook hier denken en spreken nooit het handelen volledig zullen leiden en richting geven, dat de pedagogiek dus in principe eenzelfde bescheidenheid past als alle andere menswetenschappen. Mens-zijn veronderstelt inderdaad opvoeden, het veronderstelt echter niet de pedagogiek. De pedagogiek bepaalt niet de mens en dus niet het objekt van de overige menswetenschappen. Ook voor haar geldt dat er tussen haar uitspraken en het konkrete handelen een afstand blijft, die door de opvoeder zelf telkens weer creatief wordt overschreden. In de opvoeding zullen oorspronkelijkheid, wijsheid²⁸ en moed hun onmisbare rol blijven spelen naast de wetenschap. Een doordenking van het fenomenologisch-existentieel standpunt leidt ertoe, dat niet zozeer de verhouding tussen de

wetenschappen onderling, maar die tussen wetenschap en opvoedend handelen opnieuw ter discussie komt

Het bovenstaande is tenslotte een spel met abstracte begrippen, een spel, dat zelf gevaar loopt weinig meer te zijn dan een fictie. Het is immers begrijpelijk, dat de balans wat doorsloeg toen een nieuw inzicht doorbrak. De genoemde studie van Langeveld werd echter uitgangspunt voor een aanzienlijk aantal publikaties op pedagogisch en didactisch gebied. Wanneer onze kritische kanttekeningen meer raken dan een toevallig minder geslaagde uitspraak, dan moeten de konsekwenties van de verabsolutering van de autonomie der pedagogiek aan te wijzen zijn in het werk dat er op voortbouwt.

1.3 Verlamdende autonomie

1 Een onvruchtbaar uitgangspunt

Zoals we zagen, Langeveld stelde indertijd de prioriteit van de pedagogiek ten opzichte van de psychologie absoluut. Karakteristiek is de uitspraak: 'De psychologie is naar oorsprong, betekenis en objekt afhankelijk van de pedagogiek'.

We zagen eveneens, dat de idee van de absolute autonomie in ruime kring werd overgenomen, en tot op heden in veel-gebruikte pedagogische handboeken te vinden is.

Een konsekwentie van de opvatting is, dat ook de didaktiek geheel binnen het territorium van het pedagogische valt en dat zij, als specialisatie van de pedagogiek deelt in de onafhankelijkheid naar buiten^{28a}.

Nu kan men de absolute autonomie van een wetenschap proklameren, per proklamatie schept men geen didaktiek. Men staat voor de taak, uitgaande van het pedagogisch-didactische alleen, een zelfstandige didaktiek op te bouwen.

Sinds de publikatie van Langeveld uit 1951 werden een aantal pogingen in deze richting ondernomen²⁹. Zonder aan de betrokken studies hun waarde te ontfagen, moet gekonstateerd worden, dat men tot heden bleef steken in voorbereidende beschouwingen, welke geen duidelijke weg wijzen en niet de hoop rechtvaardigen, dat men ooit tot duidelijke resultaten zal komen. Met betrekking tot de pedagogiek geldt overigens hetzelfde. Pogingen om te komen tot een integrale pedagogische wetenschap, uitgaande van het idee van een 'primaire en autonoom pedagogisch denken' bleven steken in preliminaire beschouwingen³⁰, of namen hun toevlucht tot inkonsekwentie (Vrg 3 en 4). Blijkbaar is de opgave een niet eenvoudige. Een van de latere publikaties vermeldt dan ook aan het slot: 'In de afgelopen jaren bleek het zoeken naar een bruikbaar fundament voor de opbouw van een didaktiek veel moeilijker dan aanvankelijk verwacht werd'³¹.

Bleek het uitgangspunt tot heden weinig vruchtbaar, merkwaardiger is nog, dat konsekwente pogingen, die niet wilden blijven steken in uitzichtloze preliminaire beschouwingen, ertoe leidden, dat de idee van de absolute autonomie van de pedagogiek tot het ongerijmde werd gevoerd, dat deze idee zichzelf dus ophief. De reeds aangeduide studie van J. de Miranda is hiervan een treffend voorbeeld. In zijn slotbeschouwing leest men: 'We konden twee afzonderlijke structuren aantonen – een *onderwijssituatie* en een *opvoedingssituatie* – die zo essentieel verschillend zijn, dat niet de ene uit de andere afleidbaar is'.³²

Een ander voorbeeld biedt een werk van Gouws, over de antropologisch-pedagogische achtergrond van de orthodidaktiek³³. In een voorwoord schrijft Prof. Nel, dat het behoort tot een groep publikaties, welke op een totaal nieuwe oriëntering duiden, een vernieuwing die door de termen 'pedagogisch' en 'antropologisch' goed wordt gekarakteriseerd. Hij wijst verder op de voorbeelden van diagnostisering van kinderen met leesmoelijkheden, waarmee Gouws zijn boek afsluit, en zegt, dat deze een illustratie vormen van de nieuwe diagnostiseringstechniek³⁴.

De lezer, die graag een sprekend voorbeeld van de nieuwe werkwijze wil leren kennen, vindt een aantal verslagen van overwegend testpsychologische onderzoeken met konklusie en advies, welke in principe niet afwijken van de onderzoekswijze, die reeds jaren in M.O.B.'s, pedologische instituten, enz. wordt gepraktiseerd. Aan het eind van het eerste verslag leest hij de wat lakonieke opmerking: 'Wat egter nie duidelik in so'n bespreking na vore kom nie, is dat dit bij die pedagogiese diagnostisering gaan om die fenomenologiese analise van die kind se opvoedingsituasie as eksistensiële situasie'³⁵. Juist daar was de lezer na een zo uitvoerige uiteenzetting benieuwd naar. Om het testpsychologische ging het juist niet. Het totaal nieuwe blijkt zich echter te verbergen, ook als getracht wordt het op een voorbeeldige wijze aan het licht te stellen.

We zouden dit verschijnsel wat uitvoeriger willen toelichten aan de hand van een niet specifiek didaktische studie, nl. de systematische en aan oorspronkelijke gedachten rijke poging van Van Gelder, om te komen tot een plaatsbepaling van de orthopedagogiek³⁶.

De schrijver heeft reeds vanaf het begin een open oog voor het in elkaar verweeld zijn van biologie, psychologie, psychiatrie en orthopedagogiek. Hij stelt zich ook niet extreem op het standpunt van Langeveld, dat de overige menswetenschappen óf een aspekt vormen van de pedagogiek, óf er totaal vreemd aan zijn³⁷. Wel houdt hij vast aan het idee van het in elkaar verweven zijn van opvoeding en pedagogiek. Hij stelt dat de orthopedagogiek als eigen oorspronkelijke vraagstelling heeft: 'In welk opzicht is de opvoedbaarheid van *dit* kind beperkt of gestoord en waar liggen de aanknopingspunten van *mijn* pedagogi-

sche hulp". Hij vervolgt dan: "Deze tweeledige vraag vereist een pedagogische diagnostiek en een pedagogische therapie"³⁸.

Met betrekking tot de pedagogische diagnostiek merkt Van Gelder op, dat deze veelal impliciet – niet in woorden uitgedrukt – aanwezig is in het gedrag van de opvoeder. De pedagogische diagnose kan niet – zoals b.v. de psychologisch-psychiatrische – in een beperkt tijdsverloop gesteld worden, maar vereist de pedagogische omgang zelf. Een systematische explicitering van wat voortdurend aan 'diagnostiek' in de pedagogische omgang aanwezig is, is dus een noodzakelijke voorwaarde voor de opbouw van de orthopedagogiek³⁹.

In een zeer lezenswaardige analyse zet Van Gelder vervolgens het eigene van bedoelde pedagogische diagnose uiteen. De volgende aspecten zijn hier van belang:

1 De pedagogische diagnose veronderstelt de medische, psychologische en sociologische wetenschappen⁴⁰.

2 De pedagogische diagnostiek sluit een (schijnbare?) kontradiktie in zich: het ingebed zijn in het konkrete pedagogisch handelen, de noodzaak een evenwicht te vinden tussen doen en nadenken over het doen. Objektivering is hier slechts mogelijk op grond van de zelfkennis van de opvoeder⁴¹.

3 De pedagogische diagnostiek moet resulteren in een vaststellen van het niveau van het pedagogisch bereikte in relatie tot het niveau van het pedagogisch bereikbare.

Een nauwkeurig systeem van pedagogische categorieën is hiervoor een vereiste. Een dergelijk systeem is echter nog niet beschikbaar. Wat er aan klassifikatie bestaat, is weinig gedifferentieerd. Al is verdere uitbouw mogelijk, waar-schijnlijk past een verfijnde diagnostiek niet in de pedagogische diagnostiek⁴².

Met betrekking tot het tweede vereiste, volgende uit de orthopedagogische vraagstelling – de pedagogische therapie, dus het eigenlijk pedagogische – is het uitzicht nog minder hoopgevend. Van Gelder merkt op: 'Met de pedagogische therapie staat het niet veel beter, afgezien van de vraag of in het pedagogische veld van 'behandelen' gesproken kan worden'. Alles is nog weinig gesystematiseerd. Wel liggen waardevolle ervaringen besloten in de 'vingertoppen' van de praktici, maar deze kunnen moeilijk op papier gebracht worden. Het eigenlijke wetenschappelijke werk moet nog worden aangepakt, voorlopig op kleine schaal⁴³.

Deze samenvatting moge volstaan om te illustreren, hoe een konsekwente poging om zelfs op een gematigde wijze de ideeën van Langeveld over de autonomie van de pedagogiek door te denken, leidt tot een teniet doen van deze ideeën. De studie van Van Gelder voert immers tot de volgende conclusies:

1 Psychiatrie, psychologie, enz. stellen op eigen gezag grenzen aan het 'pedagogisch denken'.⁴⁴ Zij kunnen bijgevolg moeilijk naar oorsprong, betekenis en

objekt afhankelijk zijn van de pedagogiek.

2 Wanneer men uit de orthopedagogiek de bijdrage wegdenkt van psychologie, enz. dan houdt men weinig of niets over. Met alle respect voor de praktici, vingertoppen zijn nog steeds niet de zetel van wetenschappelijke kennis. Een orthopedagogiek volgens de opvatting van Van Gelder is een wetenschap, die (nog) niet bestaat. Het is een ideaal. Een opleiding van orthopedagogen op basis van een orthopedagogiek behoort – konsekwent geredeneerd – voorlopig ook nog niet tot de mogelijkheden.

3 De orthopedagogiek, zoals Van Gelder die voorstaat, bestaat nog niet, zal ze echter ooit kunnen bestaan?

In het betoog klinkt de twijfel aan een volwaardige realiseerbaarheid van het ideaal herhaaldelijk door. Een duidelijke weg, een methode, wordt niet gewezen. De enige reële mogelijkheid, die Van Gelder – overigens zelf niet overtuigd van de vruchtbaarheid ervan – aangeeft, is de inventarisatie en klassifikatie van de pedagogische omgang. Dit is echter juist een weg, die vanuit de geest van het autonome pedagogische denken moet worden afgewezen; zoals Langeveld zegt, ze voert buiten het eigenlijk pedagogische, omdat ze leidt tot het onspecifieke, tot het eindeloos herhaalbare, tot institutionalisering, omdat ze leidt tot een gedrag dat ophoudt een creatief handelen te zijn ten opzichte van een uniek objekt.⁴⁵ Het is met name een weg, die principiële nooit kan voeren tot het antwoord op bovengenoemde ‘oorspronkelijke vraagstelling’ van de orthopedagogiek.

Het principe van het in elkaar verwikkeld zijn van pedagogisch handelen en pedagogisch denken leidt er blijkbaar toe, dat én van de theorie én van de praktijk weinig of niets overblijft. Van Gelder stelt zich een bovenmenselijke taak. Hij wil het in vrijheid worden van mensen in zijn oorspronkelijkheid en konkretheid vangen in wetenschappelijke uitspraken. Zowel de vrijheid als de wetenschap doet men dan geweld aan. Van Gelder formuleert ergens: ‘De pedagogische diagnostiek gaat uit van de vraag: ‘hoe moet ik verder met dit, mij toevertrouwde kind?’⁴⁶ Op deze vraag zal door geen wetenschap ooit het antwoord gegeven worden. Zowel ‘ik’ als ‘dit kind’ zijn in hun konkrete en oorspronkelijke toekomstbetrokkenheid geen begrippen waar een wetenschap raad mee weet. Terecht zegt Van Gelder, dat zelfkennis van de opvoeder voorwaarde is voor de objektivering. Welke opvoeder kan zich echter zo buiten zichzelf stellen, dat aan deze voorwaarde in een bepaalde konkrete situatie is voldaan?

De opvoeder, die zich inderdaad voortdurend voor genoemde vraag gesteld ziet, kan haar niet endosseren aan welke wetenschap ook. Wel kan hij door wetenschappelijke uitspraken voorgelicht worden. De afstand, die bestaat tussen het handelen in een konkrete situatie en wetenschappelijke uitspraken met hun abstrakt en algemeen karakter, zal men echter moeten erkennen op straffe van zowel het praktische handelen, als het wetenschappelijk denken tot een illusie te maken.

Een didacticus kan noch bij preliminaire, noch bij louter theoretische beschouwingen blijven staan. Men vindt dan ook pogingen om vanuit het standpunt van de autonomie van het pedagogisch denken een weg te zoeken naar de didaktiek als praktische wetenschap. Wanneer het ideaalbeeld van de absolute autonomie een illusie is, dan kan deze weg echter niet werkelijk begaan worden. Wie het toch wenst te doen, zal moeten 'springen', zal via een niet samenhangende, een verbrokkelde en warrige gedachtengang van het een tot het ander moeten komen.

Dergelijke weinig coherente beschouwingen treft men inderdaad aan⁴⁷. Ter illustratie vermelden wij een en ander uit: 'Vernieuwing van het basisonderwijs' van Van Gelder.

De schrijver stelt zich in deze studie tot doel een duidelijke theorie op te stellen voor de vernieuwingsarbeid, die een richtsnoer kan zijn voor het praktische handelen in de onderwijssituatie⁴⁸.

In een beschouwing⁴⁹ die een principiële plaatsbepaling wil geven van de didaktiek in relatie tot de psychologie en de pedagogiek, noemt hij de didaktiek een deel van de pedagogiek en sluit zich aan bij de bekende uitspraken van Langeveld over het primaatschap van de pedagogiek t.o.v. de psychologie. Zo wordt o.a. gezegd: 'Toepassing van de psychologie op de didaktiek moet... afgewezen worden', en: 'De psychologie i.c. de ontwikkelingspsychologie is naar oorsprong, betekenis en objekt afhankelijk van de wijze, waarop het kind geplaatst is in het leerproces'. Evenwel, in dezelfde paragraaf wordt de psychologie een onontbeerlijke hulpwetenschap van de didaktiek genoemd. Op pagina 4 wordt gewaarschuwd, dat voor de hand liggende 'toepassingen' van denkpsychologische onderzoekingen nog steeds niet in de praktijk zijn doorgedrongen. Op pagina 62 komt de uitspraak voor: 'Wanneer de didaktiek rekening houdt met de algemene kenmerken in de ontwikkeling van het kind in de schoolperiode, is de didaktiek verder betrekkelijk vrij ten opzichte van de ontwikkelingspsychologie.' Hoe valt dit te rijmen?

Zoals we zagen, autonomie van de pedagogiek (didaktiek) houdt in dat deze wetenschap een eigen, geheel oorspronkelijk uitgangspunt bezit. Met anderen stelt Van Gelder inderdaad: 'De analyse van de concrete didactische situatie moet ... het uitgangspunt vormen van de didactische bezinning⁵⁰'.

De belangstellende lezer vraagt zich dan af, hoe deze analyse in feite verloopt. Hij ziet, dat op pagina 4 en 5 Van Gelder - vanuit zijn standpunt ongetwijfeld terecht - kritiek uitoefent op het deductieve en pragmatische denken in de traditionele pedagogische theorie. Deze denkwijzen gingen inderdaad uit van algemene doeleinden of van algemene wetmatigheden, en niet van de konkrete situatie. Tot zijn niet geringe verbazing ziet de lezer vervolgens, dat Van Gelder voor zijn nieuwe theorie als uitgangspunt aanwijst: levensbeschouwelijk be-

paalde 'pedagogische principes'⁵¹, die op concrete situaties moeten worden 'toegepast'⁵² volgens een drietal 'grondaxioma's'⁵³ Hoe kan men dit anders zien dan als een overigens weinig uitgewerkte vorm van de bekritiseerde deduktieve werkwijze?

Op de pagina's 27 tot 30 volgt dan toch nog een meer principiele uiteenzetting over het begrip 'situatie' Zoekt men hier naar de oplossing van het gerezen probleem, dan ziet men zich geconfronteerd met minstens een drietal verschillende betekenissen van de term 'situatie' Een uiteenzetting, hoe de 'analyse van de concrete didaktische situatie' kan plaatsvinden, hoe men van hieruit b v komt tot de beginselen en axioma's, zoekt men echter te vergeefs

Dat wat Van Gelder zelf betitelt als het uitgangspunt van zijn didaktische bezinning, geeft niet alleen zijn geheim niet prijs, het blijft zelfs geheel buiten beschouwing

Niet alle duisterheden en inkonsekventies uit de studie zijn hiermee aangeduid, de waardevolle aspecten overigens evenmin Het weergegevene moge echter volstaan om aan te tonen, hoe een moedige poging om vanuit het idee van het primaatschap van de pedagogiek aan het vernieuwingsstreven in de Nederlandse didaktiek een klaar theoretisch fundament te geven, onsamenhangend, duister en inkonsekwent werd, en – naar onze bescheiden mening – onvermijdelijk moest worden

4 De weg terug

Kan het na het voorgaande nog verbazen, dat voorstanders van de leer van de absolute prioriteit van de pedagogiek, zodra het niet langer gaat om theoretische beschouwingen maar om werkelijk zakelijke didaktiek, dikwijls hun geïsoleerd standpunt verlaten en weer aansluiting zoeken bij de andere menswetenschappen⁵⁴? Zij vergeten dan liever, dat deze slechts bij toeval aan pedagogiek en didaktiek iets te zeggen kunnen hebben, dat ze of van heteronome oorsprong zijn en daardoor onbruikbaar, of slechts de naam voor methodes die binnen de existentiële analyse van de opvoedingssituatie een voorwaardelijke betekenis hebben, maar dan niet meer 'toegepast' behoeven te worden

Het laatste gedeelte van het reeds genoemde werkje van Van Gelder over orthopedagogiek is meer rechtstreeks op de didaktische praktijk gericht. Hij neemt dan zonder meer de draad op, die via de remedial teaching terugloopt uiteindelijk tot in de laboratoria van de klassieke psychologie, een draad waaraan talloze Angelsaksische psychologen, fysiologen, medici en didaktici met vereende krachten hebben verder gesponnen, bepaald niet onder de hegemonie van een hemelbestormend autonoom pedagogisch denken, maar wel met een zeer reeel, zij het beperkt, praktisch resultaat

Van Gelder erkent daar ook royaal de eigen inbreng van iedere discipline en waarschuwt uitdrukkelijk tegen eenzijdig diletantisme Happy days are here

again. De tijd van voor 1950 schijnt teruggekeerd.

Iets dergelijks gebeurt, wanneer Perquin zijn 'Algemene didaktiek' schrijft met een uitgesproken praktische bedoeling⁵⁵. Hij verwijst dan wel naar zijn vroeger ingenomen standpunt met betrekking tot de verhouding van pedagogiek/didaktiek/psychologie en geeft dit ook herhaaldelijk weer. Dit weerhoudt hem echter niet, zich vele malen op de psychologie te beroepen, om een arsenaal van typisch psychologische begrippen te gebruiken, om zelfs een schets te geven van een eklektische algemene psychologie als uitgangspunt voor didaktische beschouwingen, en zowaar om een keuze te doen uit de veel gesmade 'leerpsychologieën'⁵⁶.

Sommige passages uit dit werk van Perquin doen in dit opzicht weer ouderwets vertrouwd aan. Inderdaad moet gevreesd worden, dat Perquin hier – zij het niet uitdrukkelijk, toch metterdaad – de klok terugzet, dat hij van de antithetische houding terugkeert naar de oorspronkelijke these in plaats van door te stoten naar de synthese. Het komt ons voor, dat de didaktiek niet gebaat is met een bloemlezing van psychologische uitspraken, hoe knap ze ook geschikt moge zijn. Elke ruiker, ook de mooiste, biedt na een paar dagen een weinig verkwikkelijk aanzicht; de bloemen kunnen niet meer leven, ze zijn van hun wortels beroofd. De dynamiek is eruit.

In 1959 neemt Langeveld het onderwerp psychologie/pedagogiek opnieuw ter hand⁵⁷. Luistert men goed, dan hoort men inderdaad nog het oude thema. Het is in de loop van nog geen tien jaar echter wel gewijzigd. Het klinkt meer genuanceerd en terughoudend. Het domineert niet meer. Het wordt ook anders omspeeld. Ernaast kondigt zich bovendien een geheel nieuw motief aan. Het kondigt zich slechts aan, het zet niet door, zijn vorm vindt het (nog) niet.

Het oude thema van de autonomie klinkt in 1959 als volgt: Verstaat de ontwikkelingspsycholoog de jonge mens op een juiste wijze in zijn menselijkheid, dan veronderstelt dit een normatief-praktische antropologie van het kind, d.i. een pedagogische antropologie, d.i. een pedagogiek in haar funderingsfase. Pedagogiek in deze zin maakt 'eine wirklichkeitsanalytische Forschung' pas mogelijk, maar wordt daarna op haar beurt door dergelijk onderzoek mede bepaald. Dit onderzoekswerk kan in deze uitwisselingsfase voorlopig als psychologie, sociologie, enz. aangeduid worden. De verwerking van de gegevens heeft enerzijds tot resultaat een correctie en vervollediging 'des Rahmens der normativ-praktischen Sinn-Axiomatik', en anderzijds mogelijkheden tot concreet-pedagogische toepassing⁵⁸.

De omspeling van het hoofdthema kan, nu de autonomie zover is gerelativeerd, niet meer de oude zijn. De in Nederland met zoveel instemming ontvangen en nog steeds herhaalde uitspraken als: 'de psychologie is naar oorsprong, betekenis en objekt afhankelijk van de pedagogiek', 'alleen een psycho-

logie, die zelf haar oorsprong vindt in primair en autonoom pedagogisch denken, kan men terecht als 'pedagogische psychologie' aanduiden', enz zoekt men tevergeefs. Ook de klacht over het penetreren van psycholoog en psychiater in gebieden, waar slechts een autonoom pedagogisch denken leiding kan geven, wordt niet meer gehoord.

Uit het voorgaande ontwikkelt zich wel een nieuw kontrasterend thema. Aanvaardt men nl dat psychologie, sociologie, enz als positieve wetenschappen een bijdrage leveren tot de uitbouw van de pedagogiek als zodanig, dan steekt de oude vraag de kop weer op 'hoe kan aan het algemene, het wetmatige, het zich herhalende, een plaats worden ingeruimd in een denken, dat zich richt op het rijk van de waarden, op het unieke, het persoonlijke, het geestelijke 'Da sind nun aber noch schwierige Gegensätze zu lösen'. Het probleem van de toepassing van inductief-generaliserende methodes op het gebied van de opvoedingswetenschap is nog onopgelost. Langeveld gelooft echter, dat toepassing mogelijk is, en dat een logische theorie is op te stellen, die dit verantwoordt. Het moet mogelijk zijn de voorwaarden van een mathematische behandeling van pedagogische en pedagogisch-relevante feiten op een met de eisen van de pedagogiek in overeenstemming zijnde wijze uit te werken. 'Hier wartet uns ubrigens noch eine schwere Arbeit' 'Die Pädagogik aber entwickelte sich selbst nur ausserst zögernd zu dieser neuen Begründung ihrer selbst hin. Kein Wunder, dass die Psychologie weiter arbeitet! Für die Pädagogik liegen hier noch grosse Aufgaben'⁵⁹

Opnieuw blijkt 'het autonome pedagogische denken', nu zelfs in een zeer gematigde versie, te staan voor een hindernis. Langeveld echter gaat niet de weg terug. Hij gelooft in nieuwe mogelijkheden van vruchtbaar werken. Zijn geloof heeft betrekking op de bijdrage van psychologie, sociologie, empirisch onderzoek, enz. Het probleem, dat ons in deze studie bezig houdt, wordt hier dus uitdrukkelijk gesteld. Het wordt echter niet tot zelfs een begin van een oplossing gebracht. Het blijft een geloof. Een weg, die begaan kan worden, een perspectief wordt niet gewezen. Dit uitzicht is, zover ons bekend, nog steeds niet gewezen.

Het thema, dat zich aankondigde in 1959 heeft dus ook in 1966 zijn vorm nog niet gevonden. 'Het autonome pedagogische denken' staat nog steeds voor een problematiek, waarin de overige menswetenschappen en waarin 'de research' een rol spelen. De vorderingen, welke daar werden gemaakt, waren te overtuigend ook van belang voor opvoeding en onderwijs, dan dat ze door pedagogiek/didaktiek als slechts toevallig aanvaard konden worden. 'Het autonome pedagogische denken' weet er echter niet principieel een plaats voor in te ruimen. Enerzijds klampt het zich vast aan het idee van de volkomen eigensoortigheid van het pedagogische denken, aan zijn taak de konkrete pedagogische situatie naar zijn wezen te doorschouwen. Anderzijds is het bereid te zwichten voor de mogelijkheden, die een niet specifiek pedagogisch

denken overtuigend blijkt te bieden⁶⁰

De weg terug kan niet de oplossing zijn. Is het mogelijk door te breken naar een nieuw perspectief? Licht er een mogelijkheid tot synthese voorbij de antithese?

Het is de moeite van het onderzoeken waard, niet alleen terwille van 'de wetenschap', maar ook terwille van de velen in Nederland, die nog steeds vol verwachting jongleren met termen als 'pedagogische situatie', 'antropologisch-fenomenologisch-existentiele analyse', 'autonoom pedagogisch denken', enz enz, en niet vermoeden, dat ze wachten moeten tot 'grosse Aufgaben' tot een goed eind zijn gebracht

1.4 'Autonome pedagogiek' een psychologisch vooroordeel?

Kenmerkend voor de antithese is, dat ze de oude these niet werkelijk overwint. Als negatie blijft ze er aan gebonden, ze laat er zich door bepalen, ze maakt zich niet werkelijk vrij

Is de leer van de absolute autonomie van de pedagogie werkelijk de gevangene van dat wat ze afwijst, de gevangene dus van een achterhaalde opvatting van psychologie? Werd nieuwe wijn gevat in oude zakken? Het gebruik van moderne woorden als 'antropologisch', 'fenomenologisch' en 'existentieel' garandeert tenslotte nog niets. De vraag zal rechtstreeks onder ogen gezien moeten worden

Er bestaat een verhandeling van Langeveld onder de titel: 'Fenomenologie van het leren'⁶¹. Nu het toch gaat over de didaktiek, lijkt het dienstig eerst eens met betrekking tot dit konkrete voorbeeld een antwoord te zoeken op de gerezen vraag.

Langeveld stelt zich in genoemd artikel tot doel, na te gaan, wat 'leren' voor ons betekent, vóór we het op de wijze van de psychologie menen te begrijpen. Aan het eind konkludeert hij, dat hij in zijn opzet is geslaagd en een in principe volledig beeld van het leren heeft gegeven

Uitgaande van een analyse van het 'leren dammen' is hij dan gekomen tot een achttal kenmerken, die wezenlijk zouden zijn. Drie ervan luiden:

- 1 'De situatie wordt gekend als leersituatie in een sfeer, i.c. de sfeer'.
- 2 'De begintoestand is die van een niet kunnen of niet weten van iets dat toch intentioneel aanwezig is, d.w.z. als de zaak met betrekking waartoe wij (niet) kunnen of (niet) weten'
- 3 'Het gehele leerproces door is er eenheid van gerichtheid op 'kunnen dammen', welke gerichtheid alle handelen zinvol maakt als op een zich vormend dammen gericht'

In deze drie uitspraken komt het volgende duidelijk tot uiting: alle leren is als zodanig geïntendeerd, het lerend subjeet stelt zich het 'toekomstig wel kunnen' tot taak.

Kiezen wij nu enkele voorbeelden, waarin gewoon van menselijk leren sprake is:

De ene vriendin vertrouwt de andere toe, dat ze niet begrijpt hoe zij in vrede kan leven met zo'n man. De vrouw kijkt even verbaasd en zegt dan glimlachend: 'In het begin van ons trouwen was het niet altijd gemakkelijk, maar nu je het zegt, blijkbaar heb ik wat geleerd'.

De vader van een jongeman, die al te handig met meisjes omspringt, of stram rechtop loopt, een energieke pas heeft, zich aan werk onttrekt, vloekt of zijn schoenen steeds keurig poetst, kan tegen een ander zeggen 'Dat heeft hij in dienst geleerd'.

Een kind kan echt spelend leren.

Men kan iemand leren waarderen, wijn leren drinken, met kinderen leren omgaan, iemand leren kennen, met een gebrek leren leven, enz

Een medisch student kan plotseling tot de ontdekking komen, dat het zien van wonden, van operaties en sekties hem 'niets meer doet' Tegen een jongere kollega, die nog niet zover is, kan hij zeggen: 'Maak je geen zorg, dat leer je wel.'

In deze voorbeelden wordt de term 'leren' op een niet-wetenschappelijke en niet gewrongen wijze gebruikt. Van de drie door Langeveld genoemde wezenlijke kenmerken valt er hier evenwel geen als noodzakelijk te onderkennen. Men kan zich moeilijk aan de indruk onttrekken, dat Langeveld slechts een zeer bepaalde vorm van leren, nl. het bewust-geïntendeerde leren, heeft gezien en de kenmerken hiervan als essentieel heeft gesteld voor alle leren. Hierdoor heeft hij dan het leren in wezen misverstaan⁶².

De opvatting van Langeveld is des te merkwaardiger, omdat sinds tientallen van jaren door behavioristen, reflexologen, gestaltpsychologen en dieptepsychologen gewezen werd op leerverschijnselen, die vanuit een bewuste intentie niet begrepen kunnen worden. Men kan tegenwerpen, dat dit geen voor-wetenschappelijke gegevens zijn en dat deze dus bij een fenomenologische analyse terzijde dienen te blijven. Is dit echter zo? Wordt een algemeen ervaarbaar verschijnsel een wetenschappelijk gegeven, omdat bepaalde wetenschaps-beoefenaars er voor het eerst of uitdrukkelijk op gewezen hebben? Fenomenologen van naam (Buytendijk, Merleau-Ponty, Straus, Strasser) maken in hun analyses zonder schroom gebruik van dergelijke gegevens. Waar ze wel angstvallig voor waken, is: zich te binden aan begripssystemen en uitspraken, welke geworteld zijn in niet-fenomenologische theoretische konstrukties.

In dit opzicht blijkt Langeveld minder voorzichtig. Men leest in zijn beschouwing b.v. over aanschouwelijke en onaanschouwelijke ordeningsvormen, die

in objecten gelegen zijn en tot oplossingen voeren. Hij schrijft, dat leren van een beweging is: het leren kennen van een te doorlopen totaliteit en het organisch voltrekken van een konstituerende kenact. Hij spreekt over de afstand van het aanschouwelijk aspekt van de kenhandeling bij het taalvrije denken, waar de kenact zich onmiddellijk voltrékt in het begrip of zijn ontwerp.

Afgezien van de vraag, of de betrokken uitspraken te houden zijn of niet, moet gezegd worden dat de beschouwing zich daar beweegt buiten de sfeer van het onmiddellijk verschijnende en binnen die van een gevestigde psychologische theorie. Het betoog van Langeveld is dus niet werkelijk fenomenologisch van aard, het is een benadering van het leren vanuit een bepaalde theoretische opvatting van met name denkpsychologische, dus bewustzijnspsychologische huize. Zijn konklusie is in feite gebaseerd op een (fiktieve) introspektie en niet op een fenomenologische analyse.

Hij stelde zich voor, het leren onbevooroordeeld te onderzoeken, met uitsluiting van alle vertekening op grond van psychologische theorievorming. Hij meent in zijn opzet geslaagd te zijn en is daardoor in feite meer de gevangene van datgene, waarvan hij zich vrij wenste te maken, dan te voren. Onze vrees bleek in dit konkrete geval niet zonder grond. Achter de poging zich te ontdoen van psychologische vooroordelen, bleek een psychologisch vooroordeel schuil te gaan.

De meer algemene vraag komt nu opnieuw en meer klemmend naar voren. Stoelt de leer van de autonomie en hegemonie van het pedagogisch denken zelf op een psychologisch vooroordeel?

Om een antwoord te vinden zullen we verder moeten zoeken naar de wortels van deze theorie. Zoals we zagen, het in elkaar verward blijven van pedagogische theorie en praktijk vormt een beslissend punt in de betrokken gedachtengang. Een pregnante uiteenzetting hierover is te vinden in een inaugurale rede uit 1942, welke als titel meekreeg: 'Handelen en denken in de opvoeding en de opvoedkunde' 63.

De gedachtengang, kort samengevat, is de volgende: In alle handelen voltrekt zich een funktioneel denken. Dit denkmoment ligt besloten in de doelgerichtheid van de menselijke werkzaamheid⁶⁴. Het pedagogisch handelen heeft iets totaal eigens, omdat het zich voltrekt aan een objekt, dat zichzelf een eigen doel stelt. Het in dit handelen besloten denken behoudt, ook wanneer het zich verzelfstandigt tot wetenschap, dit geheel eigen objekt. Dus de pedagogiek heeft als wetenschap een bijzonder karakter en verschilt totaal van alle andere wetenschappen. Andere wetenschappen kunnen met betrekking tot het pedagogisch handelen niets wezenlijks zeggen⁶⁵.

De konklusie is, tenminste wat de autonomie van de pedagogiek betreft, duide-

lijk genoeg. Langeveld schrijft, dat hij hier louter steunt op een fenomenologische analyse van het objekt van het praktische handelen en van enkele aspecten van dit handelen⁶⁶.

De eerste stap van de betrokken fenomenologische analyse wordt gevormd door de konstatering, dat de doelgerichtheid van het menselijk handelen een denkmoment omsluit⁶⁷. Deze konstatering wordt niet verder gefundeerd. Ligt ze echter in de verschijningswijze van 'handelen' zonder meer besloten? Ons komt voor van niet. De konstatering is een konklusie op grond van het oordeel: 'Doelgerichtheid omsluit denken'. Dit oordeel is van bewustzijnspsychologische en waarschijnlijk van denkpsychologische aard. Men kan het opvatten als een invers van de oude stelling van Külpe c.s.: Er is een denктаak, het denken is doelgericht.

Eén konklusie dringt zich dus reeds op: de beschouwing is niet fenomenologisch van aard, het is een verhandeling, die uitgaat van een bepaalde vooronderstelling, met name van een vooronderstelling van denk- of tenminste bewustzijnspsychologische huize.

Dit behoeft overigens niet in te houden, dat het betoog niet houdbaar is. Dit dient nader onderzocht te worden.

Het begrip 'funktioneel denken' (het denken, dat zich in het handelen voltrekt) neemt in de gedachtengang een sleutelpositie in. Wat wordt er onder verstaan? Onmiddellijk duidelijk is dit niet. Ook het betoog geeft hierover weinig verheldering. Twee dingen worden echter wel uitdrukkelijk gezegd:

1 'Funktioneel denken' heeft het objekt van de handeling zelf tot objekt⁶⁸.

2 De logische indeling van de objekten van het wetenschappelijk denken valt samen met die van de objekten van het handelen. Wat met betrekking tot de indeling naar objekt voor de wetenschappen geldt, geldt ook voor het betrokken handelen en omgekeerd⁶⁹.

Aan alle handelen kent Langeveld dus 'objekten' toe, waar het handelend subjekt tegenover staat. Het opvoedend handelen bij voorbeeld voltrekt zich aan het kind⁷⁰. Vanuit een bewustzijnstheoretisch standpunt is dit konsekwent. Er is dan zelfs geen andere mogelijkheid. Het handelen is doelgericht. De doelgerichtheid stamt niet uit de stof, maar uit de geest, het bewustzijn, het denken, die naar hun aard onvermijdelijk in een subjekt-objekt verhouding staan, omdat ze niet met de stof of met een andere geest of een ander denken kunnen samenvallen.

Is dit echter in overeenstemming met wat ons in de 'handeling' verschijnt⁷¹? Laten we een voorbeeld kiezen: 'Ik steek de lamp aan'. Dit is ongetwijfeld een handeling. Er is ook doelgerichtheid. Men kan in zekere zin ook nog van een objekt van de handeling spreken, immers ik doe 'iets'. Ik 'weet' ook, dat ik iets doe. Wat is echter dit objekt? De lamp? Het lichtknopje? Het licht? Deze vraag

is niet zo gemakkelijk te beantwoorden. Het objekt van een eventueel in dit handelen zich voltrekkend 'funktioneel denken' is dus evenmin gemakkelijk aan te duiden.

Laten we dezelfde vraag stellen met betrekking tot andere handelingen. Ik koop een huis; Ik trouw een vrouw; Ik snuit mijn neus; Ik geef mijn zoon een standje; Ik zoek een formulering; Ik voer een didactisch onderzoek uit; Ik geef een les; Ik sta een kind iets toe; Ik lees een verhaal voor; Ik ga zitten.

Wat in deze handelingen onmiddellijk verschijnt, is niet een staan tegenover iets, een inwerken op een objekt buiten mij. Ik ervaar een overgang van een bepaalde situatie naar een andere situatie, een verandering, die ik wens en die ik bewerkstellig. Er is een actief streven naar een doel, maar dit eindpunt ligt niet geheel buiten mij. Ik ben zelf mede in de wijziging betrokken. Een situatie verandert ik, en in deze verandering ben ik met het andere samen als een polaire eenheid betrokken.

Er is hier in eerste instantie niet een uiteen liggen van handelend subjekt en behandeld objekt, een subjekt dat zichzelf gelijk blijft tegenover een objekt dat verandert. Wel bestaat de mogelijkheid, ook binnen het kader van het handelen, dat ik distantie neem, dat ik mij waarnemend of denkend tegenover een objekt stel. Noodzakelijk is dit echter niet. Dit distantie nemen is overigens zelf op zich weer een 'handeling', waarin ik opnieuw medespeler ben.

Het is denkbaar, dat iemand eerst van volwaardig pedagogisch handelen wenst te spreken, wanneer van de zijde van de opvoeder distantie genomen wordt of werd. Dit neemt niet weg, dat dergelijk handelen slechts mogelijk is op basis en met behoud van een samen-zijn, dat doelgericht is, zonder dat de subjekt-objekt scheiding is voltrokken, en waarvan de doelgerichtheid dus niet vanuit een objektiverend denken te begrijpen is.

Het uitgangspunt van Langeveld is dus niet alleen niet fenomenologisch, het blijkt ook fenomenologisch niet houdbaar. Zijn opvatting, dat de objekten van het wetenschappelijk denken samenvallen met die van de objekten van het handelen, is evenmin houdbaar. Zijn konklusie, dat andere wetenschappen met betrekking tot het pedagogisch handelen niets wezenlijks kunnen zeggen, zal opnieuw onder ogen gezien moeten worden.

De konsekwenties gaan overigens verder. Aanvaardt men in ernst, dat het opvoedend handelen zich voltrekt aan het kind als objekt, dan heeft men daarmee zichzelf theoretisch de toegang tot het werkelijke opvoedingsgebeuren voor goed versperd. Als er voor gemeenzaamheid geen plaats is, dan wordt alle opvoeden tot een illusie. Hierachter schuilt het meer algemene probleem, dat vanuit het objektiverend denken de intermenselijke kommunikatie niet te begrijpen is.

Het zijn met name fenomenologen geweest, die hierop wezen en die een uitweg

zochten uit deze impasse van het moderne denken⁷². Niet voor niets zijn 'waarnemen', 'kommunikatie', 'ontmoeting' en 'taal' veelvuldig behandelde onderwerpen. Voor zover ons bekend, is onder de fenomenologen Sartre de enige, die hier nog een radikaal dualisme handhaaft en zin en intentionaliteit reserveert voor het bewustzijn, voor het 'pour-soi'. Hij komt dan ook tot zijn opvatting, dat de ander voor ons ontoegankelijk is, en dat alle liefde principieel gedoemd is te falen. Hij vervalt ook tot de existentiële kontradiktie moralist van het amorele te zijn, en een auteur die niet kan laten harstochtelijk aan anderen mee te delen, dat er niets valt mee te delen. O a voor opvoeding en pedagogiek een wat moeilijk startpunt.

Terugkerend naar onze vraag mogen we nu het volgende konkluderen.

De opvatting van Langeveld, dat de pedagogiek als wetenschap totaal verschilt van andere wetenschappen, en dat andere wetenschappen met betrekking tot het pedagogisch handelen niets wezenlijks te zeggen hebben, berust inderdaad op een bewustzijnspsychologisch, desgewenst –filosofisch vooroordeel, dat fenomenologisch niet houdbaar is.

Langeveld laat hier het objektiverend denken model staan voor het handelen. Door als bron van alle doelgerichtheid een in wezen zichzelf gelijkblijvend denken te poneren, dat reikt van de grond van de doelgerichtheid van het handelen tot de zuivere theorie, ziet hij te weinig de principiële afstand tussen handelen en denken, 1 c tussen opvoeding en pedagogiek, en geeft hij een te sterk aksent aan de scheidingslijnen tussen de wetenschappen onderling.

Wanneer men zijn gedachtengang konsekvent zou doortrekken, zijn noch pedagogisch handelen, noch pedagogische wetenschappen mogelijk. In de voorgaande paragraaf bleek, dat pogingen zijn opvatting te realiseren, of bleven steken in preliminaire beschouwingen, of hun toevlucht namen tot inkonsekventheid. Gebleken is nu, dat dit niet veroorzaakt wordt door een incidenteel falen, maar dat het standpunt, van waaruit tot de autonomie van de pedagogiek werd besloten, hiertoe voert.

Maar waarom het problematische van een studie, die intussen een kwart eeuw oud is, zo breed uitgemeten? De geschiedenis van elke wetenschap is tenslotte een geschiedenis van dwalingen. Waar dient het toe, auteurs zo te vangen in hun woorden? Dit blijft een ijdel steekspel, waaraan hoogstens theoretici genoeg belevens, zolang niet is aangetoond, dat het genoemde vooroordeel tot op de dag van vandaag verwarrend en remmend inwerkt op de ontwikkeling van didaktiek en pedagogiek in Nederland, en zolang het gewonnen inzicht niet vruchtbaar wordt in een nieuw perspectief.

Konsekwenties van een psychologisch vooroordeel

II.1 Veelzinnigheid van de term: didaktische (pedagogische) situatie

In vrijwel alle publikaties, welke onder invloed van 'het autonome pedagogische denken' zijn ontstaan, neemt de term 'pedagogische situatie' een centrale plaats in⁷³. De veelheid van dergelijke beschouwingen is kenmerkend voor de pedagogiek en didaktiek in Nederland van de afgelopen jaren.

'Pedagogische situatie' wordt er gewoonlijk omschreven als het geheel van gegevens ten opzichte waarvan pedagogisch gehandeld moet worden. De pedagogiek is dan voorts de wetenschap, die deze pedagogische situatie tot object heeft⁷⁴. Het begrip staat bij gevolg inderdaad centraal, de pedagogiek handelt zo gezien over niets anders.

Stelt men zich de vraag, hoe 'het pedagogisch denken' werkt met dit begrip waar alles om draait, dan raakt men in de mist. Voortdurend vindt men vermeld, dat de pedagogiek (didaktiek) moet uitgaan van de analyse van de konkrete pedagogische (didaktische) situatie. Hoe men dit doet en hoe men van daaruit komt tot pedagogiek (didaktiek) vindt men echter niet. Zelfs een sprekend voorbeeld van dit uitgaan en ... thuiskomen zoekt men tevergeefs. In het voorgaande hebben we dit aan de hand van de studie van Van Gelder over de vernieuwing van het basisonderwijs toegelicht⁷⁵.

'Het pedagogisch denken' heeft in dit opzicht kennelijk gefaald. De zelfgestelde opgaaf heeft het niet alleen niet tot een goed eind gebracht, zelfs een overtuigend en hoopgevend begin werd niet gemaakt. Wanneer J. de Miranda in 1962 een poging doet om tot klaarheid te komen, luidt een van zijn konklusies: 'Inderdaad zijn wij bij een poging tot *analyse van de structuur van de onderwijssituatie* op bijzondere complicaties gestuit, die begriepelijk maken dat *aan deze opgave nog niet begonnen werd*'⁷⁶.'

'Het pedagogisch denken' is in de problematiek, die hier schuil gaat, blijven steken. Het wist als pedagogiek met het eigen object geen raad. Het schip strandde, voor het de haven had verlaten. Gevolg was, dat de term 'pedagogische situatie' een slagwoord werd, ter beschikking van ieder, die graag de steun van de pedagogische wetenschap in de rug voelde, zolang dit maar tot niets ver-

plichtte. Het grondbegrip van 'het pedagogisch denken' bleef bij gevolg diffuus en meerzinnig. Indertijd hebben we aan de hand van een reeks studies uit het Hoogveld Instituut hier reeds op gewezen⁷⁷. Voor twee van de mogelijke betekenissen en voor hun konsekwenties voor 'het pedagogisch denken' zouden we hier aandacht willen vragen.

Men kan met de term 'didaktische situatie' verwijzen naar het feit, dat de didaktiek als praktische wetenschap moet functioneren in een bepaalde tijd en op een bepaalde plaats, dus in een bepaalde kultuur, die zij niet zelf schept, maar die ze tot op grote hoogte heeft te aanvaarden. Een bepaalde kultuur vormt immers een geheel van gegevens ten opzichte waarvan didaktisch gehandeld moet worden.

'De' didaktiek van Nederland anno 1966 is bijvoorbeeld van een zeer betrekkelijke waarde voor Congo, Israël, of West-Irian. Verbreiding van het schrift, van papier, gedrukte boeken, stalen pennen, kranten, schrijf- en rekenmachines, de opkomst van nieuwe verkeersmiddelen en kommunikatiemogelijkheden, verschuiving in het patroon van talen, verdringing van het ambacht door industriële produktiewijzen, enz. brachten en brengen niet onbelangrijke verschuivingen met zich in de didaktische problematiek. Ontwikkelingen in biologie, ekonomie, psychologie en sociologie brengen onvermijdelijk wijzigingen in de didaktische (pedagogische) situatie met zich, of men dit nu wenst of niet. Overgang van een autoritaire naar een democratische gezagsverhouding in de maatschappij weerspiegelt zich in de didaktiek. Enz. enz. De didaktiek dient blijkbaar een dynamische wetenschap te zijn. Mede om deze reden is 'vernieuwing' het kruis van de didaktici.

Voor de didaktiek als wetenschap heeft dit verrekende gevolgen. Het brengt met zich, dat de geldigheid van veel didaktische uitspraken een beperkte is, en dat doorlopend gevaren dreigen als: verstarring, dogmatisme, modernisme, gemis aan integratie, enz. Hiermee is niet gezegd, dat niet gestreefd zou moeten worden naar een algemene didaktiek met een meer universele pretentie. Een praktische didaktiek, die zichzelf gelijk blijft en rechtstreeks afgeleid is uit algemene inzichten moet echter reeds op deze grond uitgesloten worden geacht. Het falen van de 'psychologische didaktieken' is niet alleen het gevolg van de tekorten van de toenmalige psychologieën, of van de psychologie in het algemeen, maar ook van de tendens, uit algemene theoretische uitspraken de didaktiek te willen afleiden.

De term 'didaktische situatie' kan dus verwijzen naar het feit, dat de didaktiek – zoals in principe alle praktische wetenschappen – als wetenschap zijn bijzondere risico's en begrenzingen heeft. Zij zal nooit in die mate het aanzicht bieden van een hecht geïntegreerd bouwwerk, als meer theoretische wetenschappen dit kunnen doen. Grote gebieden ervan zullen steeds gekenmerkt blijven door beperkte geldigheid, vergankelijkheid, verbrokkeldheid en toevalligheid. Een

reëel ingestelde didaktiek zal hiervoor de ogen niet sluiten, maar er een uitdaging in zien die tot werken lokt. Ook de konsekwenties voor een wetenschappelijke opleiding van didaktici zal zij onderkennen. Het kweken van allertheid, openheid en kritische gezindheid blijkt dan van groot belang, terwijl traditionalisme, dogmatisme, epigonisme en systeem- en persoonsverheerlijking als speciale gevaren gesignaleerd zullen worden.

Een integrale didaktiek is steeds gebonden aan een bepaalde kulturele situatie, die ze als didaktiek tot op zeer grote hoogte heeft te aanvaarden, waar ze zich uit eigen kracht maar zeer ten dele boven kan verheffen. Hetzelfde geldt overigens voor een integrale pedagogiek. Ook deze zal moeten uitgaan van een historische situatie met zijn zienswijzen, waarden, opvattingen en tradities, welke binnen deze pedagogiek slechts in zeer beperkte mate ter discussie staan.

Deze eerste opvatting van 'pedagogische situatie' voert tot de konklusie, dat didaktiek (pedagogiek) als wetenschap een groot besef van de eigen betrekkelijkheid past, en brengt ons ver van het uitgangspunt van 'het autonome pedagogische denken', volgens welk b.v. alle overige menswetenschappen naar oorsprong, betekenis en objekt afhankelijk zijn van de pedagogiek. De autonomie van pedagogiek en didaktiek wordt vanuit dit gezichtspunt een wel zeer relatieve aangelegenheid.

De term 'didaktische situatie' kan ook op iets anders duiden, namelijk op het kommunikatief gebeuren, dat zich hier en nu afspeelt tussen deze leraar en dit kind, tussen deze onderwijzer en deze klas, tussen deze leerling en dit stuk werkelijkheid, deze 'leerstof'. Terecht richt men er de aandacht op. Hier klopt het hart van alle levend onderwijs. Hier ontspringt de didaktiek als wetenschap en steeds zal ze ook hier weer moeten uitmonden.

Het zal met name deze betekenis van 'situatie' zijn, welke men in 'het pedagogisch denken' in eerste instantie voor ogen heeft. De opvatting is immers duidelijk van fenomenologische huize. De antropologische problematiek, welke in opvoeden en onderwijzen besloten ligt, kan zich van hieruit ontfouwen.

Wanneer Langeveld schrijft, 'dat de paedagogiek als praktische wetenschap een situatie-analyse vooronderstelt⁷⁸', dan vat hij situatie klaarlijklijk op in deze zin. Even later schrijft hij immers: 'Onvoldoende is ook, dat zij (de pedagogiek) in algemene zin de voorwaarden kent, welke de mogelijkheid scheppen van op opvoeding gericht denken en handelen als zodanig. Zij moet *individualiteit*, *socialiteit*, *moraliteit van dat konkrete kind en deze konkrete opvoeders in de feitelijke situatie als zodanig kennen*⁷⁹.' In dezelfde geest schrijft Van Gelder: 'De pedagogische diagnostiek gaat uit van de vraag: *hoe moet ik verder met dit, mij toevertrouwde, kind?* Dit houdt in, dat de pedagogische diagnostiek zich moet richten op de totale situatie van het kind⁸⁰'.

Dergelijke uitspraken met betrekking tot de pedagogische situatie sluiten de verwachting in, dat kind en opvoeder in hun onherhaalbare uniciteit en strikt

eigen toekomstbetrokkenheid in onderlinge relatie door pedagogiek en didactiek gekend kunnen worden. Ze sluiten ook in, dat de pedagogiek een geheel eigen wetenschappelijke taak heeft.

Evenwel, we zullen ons moeten realiseren, dat genoemde opvatting een illusie is. Waar is in de literatuur, geboren vanuit 'het pedagogische denken', één voorbeeld te vinden van een fenomenologische beschrijving, die een concrete situatie naar zijn wezen vat? Of waar vindt men tenminste de aanduiding van een weg, die iets dergelijks ooit binnen ons bereik zal brengen? 'Ik' en 'dit, mij toevertrouwde kind' en 'deze feitelijke situatie' zijn begrippen, die zich aan een uitputtende wetenschappelijke analyse principiële onttrekken.

Reeds door te spreken van één bepaalde situatie en een volgende situatie, door te spreken over het 'omslaan' van een bepaald geaarde situatie in een anders geaarde,⁸¹ ziet men af van het voortdurend 'worden' van het samenzijn van de mens met anderen of met het andere. De cesuren, welke men zodoende aanbrengt, scheiden onherstelbaar dat wat samen hoort. Het 'worden' kent geen grenzen in de tijd, geen 'palen', geen 'omschrijving', er is slechts een voortdurend verglijden, dat meer of minder pregnant kan zijn, maar waarbij het voorgaande steeds op een of andere wijze 'bij' blijft en het toekomstig er al is.

Zou het overigens in een moment van divine helderheid aan 'het pedagogisch denken' gegeven zijn een concrete pedagogisch-didactische situatie in zijn onherhaalbare uniciteit wetenschappelijk te verwoorden, dan zou het gewonnen inzicht nog slechts historische waarde hebben. Elke volgende situatie is dan onmiddellijk opnieuw uniek en de unieke kennis van de voorafgaande kan ons van geen nut zijn om een volgende in zijn onherleidbare oorspronkelijkheid te kennen.

Opnieuw stuiten we hier op een onfenomenologische trek in de fenomenologie van 'het pedagogisch denken'. Het begrip 'situatie' in fenomenologische zin dient namelijk met een grotere omzichtigheid behandeld te worden, dan hier gebruikelijk is. Evenals 'subjekt', 'wereld' en 'intentionaliteit' is het een grensbegrip. Men kan er zich niet volledig tegenover stellen, zonder het geweld aan te doen. Het kleeft als het ware aan ons vast, omdat het rechtstreeks naar het subjektzijn zelf verwijst. Situatie in deze betekenis is de objectpool van een gedrag, waarvan het subjekt de andere pool vormt. Verbreekt men in het denken deze polaire eenheid door de situatie op zich te beschouwen, dan heeft een betekenisverschuiving plaats, die niet veronachtzaamd mag worden.

Wanneer we 'situatie' toch volledig objektiveren, bijvoorbeeld om er de structuur van te beschrijven, dan wordt ze als een ding tussen de dingen. De structuur ervan wordt dan niet op een wezenlijk andere wijze gekend, dan de structuur van een preparaat, een gedrag in de zin van de empirische psychologie, een sociale structuur, zoals de sociologie die onderzoekt, enz. In enige van de onder noot 73 vermelde publikaties wordt de didactische situatie dan ook zover gereduceerd, dat ze in een geometrisch figuur voorgesteld kan worden.

Van 'dit mij toevertrouwde kind' in deze 'unieke, onherhaalbare, konkrete situatie' is men dan wel zeer ver verwijderd geraakt.

'Het pedagogisch denken' kwam met betrekking tot het eigen objekt niet tot klaarheid. Het kan dit ook niet, zolang het vasthoudt aan zijn uitgangspunt: 'alle doelgerichtheid omsluit denken'. Van meet af aan staat de opvoeder dan tegenover een objekt.

We vermeldden zojuist wat volgens Van Gelder de vraagstelling is voor de pedagogische diagnostiek. Enkele pagina's verder in zijn betoog schrijft hij: 'De pedagogische diagnostiek resulteert in het *vaststellen* van het niveau van het pedagogisch bereikte in relatie tot het niveau van het pedagogisch bereikbare⁸²'. Vormt een dergelijk resultaat inderdaad het antwoord op de vraag: 'Hoe moet ik verder met dit, mij toevertrouwde kind'? Het samen voortgaan van mij en dit kind als een strikt persoonlijk en onherhaalbaar avontuur met zijn van moment tot moment zich wijzigende karakter, zijn vertrouwdheid en zijn verrassingen over en weer, zijn openheid en onbepaaldheid is wel in de vraag, maar niet in het antwoord aanwezig. Het resultaat *stelt vast*, wat dit dan ook zijn moge. Het licht een bepaald aspekt uit de situatie en stelt dit vóór ons.

Beschouwt men de vele literatuur, die onder de vlag van 'het pedagogisch denken' is verschenen, dan vindt men niet datgene, wat het belooft. Men vindt of zeer abstrakte beschouwingen, die zeker het unieke en onherhaalbare niet raken, of beschrijvingen van konkrete situaties, die op vele wijzen anders, even treffend en even boeiend beschreven kunnen worden. Hoe echt deze beschrijvingen mogen zijn, ze houden iets toevalligs, zij lichten onvermijdelijk bepaalde aspekten uit de konkrete situatie en laten ontelbaar vele andere buiten beschouwing. Zoals elk landschap een onuitputtelijke bron is voor schildering en beschrijving, zo is dit ook bij elke konkrete didaktische situatie het geval. De didaktiek kan er wel iets *over* zeggen. In dat opzicht onderscheidt zij zich echter niet van andere wetenschappen. Ze zal er bovendien naar streven het didaktisch relevante ervan steeds beter onder woorden te brengen; in dat opzicht onderscheidt zij zich wel. Maar ze zegt dan onvermijdelijk iets, dat algemeen is, dat terug te vinden is in andere didaktische situaties, dat zich herhalen kan. Het unieke en onherhaalbare ervan naar zijn wezen beschrijven, kan ze niet⁸³.

Hiermee zijn we dan tevens gestoten op nog een derde betekenis van de term 'didaktische situatie'. Het is de geobjektiveerde situatie, waarover de didaktiek als wetenschap ongetwijfeld dient te spreken, nog wel in verschillende graden van abstraktie. Zij doet dit dan echter op een wijze, die zich verder niet onderscheidt van de wijze van spreken en denken van andere mens-wetenschappen⁸⁴. De didaktiek streeft er dan naar, algemene didaktisch relevante aspekten van deze situatie onder woorden te brengen, aspekten welke niet uniek en niet onherhaalbaar zijn, maar integendeel in andere didaktische situaties teruggevonden kunnen worden. De pogingen welke van Gelder onderneemt om een

structuur aan te geven van de didaktische situatie, vormen hiervan goede voorbeelden.

Onze konklusie moet zijn:

Zolang 'het pedagogisch denken' er konsekwent naar streeft de didaktische (pedagogische) situatie in zijn onberhaalbare eigenheid te kennen, doemt het zichzelf eindeloos passen op de plaats te maken. Konsekwent doorgevoerd is het een denkwijze, die geen voortgang kent, omdat het denken er elk moment van voor af aan begint. Voor een wetenschap, zoals ons die uit de werkelijkheid bekend is, biedt het geen plaats.

De ervaring toont aan, dat dit niet alleen in theorie zo is. Een wetenschap kwam niet tot stand, voortgang werd niet gemaakt, tenzij voor zover men inkonsekwent was. In dat geval verviel men tot een wijze van denken, die zich niet wezenlijk onderscheidt van die in andere wetenschappen.

II.2 Onfenomenologische fenomenologie

Het 'autonome pedagogisch denken' beroept er zich op, dat het een eigen onafhankelijk uitgangspunt kiest in een fenomenologische analyse van het pedagogisch verschijnsel⁸⁵.

Dit konfronteert ons met een tegenstrijdigheid. In het voorgaande kwamen we immers tot de konklusie, dat het 'autonome pedagogische denken' berust op een niet-fenomenologisch uitgangspunt en zelfs op een in een fenomenologische analyse niet houdbaar gebleken vooroordeel.

Een inkonsekwentie is in de pogingen om te komen tot een autonome pedagogiek inderdaad aanwezig. Men maakt gebruik van de fenomenologische methode, wanneer het gaat om de opbouw van een pedagogiek, men verzuimt echter het eigen kennen, de wetenschapsbeoefening, de pedagogiek als wetenschap mede in deze analyse te betrekken. Toch behoort de bezorgdheid om het eigen wetenschappelijk bezig zijn tot de meest fundamentele bekommernissen van alle fenomenologen, vanaf Husserl, tot Merleau-Ponty, Strasser, De Waelhens, Luyten, enz.

De argeloosheid waarmee het 'autonome pedagogische denken' fenomenologie bedrijft, is treffend. Besef van de kwetsbaarheid van het eigen denken, kritische zorgvuldigheid, streven naar heldere en konsekwente formulering, methodische gedisciplineerdheid, wantrouwen tegenover de eigen uitspraken en voortdurende bereidheid zichzelf te herzien, zijn niet bepaald punten, waarop 'het pedagogische denken' uitblinkt. Het is een oneigenlijke vorm van fenomenologiebeoefening. Onder de naam fenomenologie bouwt men voort op een préfenomenologische grondslag, met name op die van de geesteswetenschappelijke wetenschapstheorie, welke als methode het 'Verstehen' sterk op de voorgrond plaatste.

Zoals bekend, worden in genoemde traditie twee uiteenliggende gebieden van

kennis onderscheiden: de stoffelijke natuur en de sfeer van het denken, het bewustzijn, de geest. Twee wezenlijk verschillende wetenschappelijke methoden, de natuurwetenschappelijke en de geesteswetenschappelijke, corresponderen ermee. 'Het pedagogisch denken' voltrekt zich uiteraard geheel in de laatste sfeer. Het biologisch, medisch, het empirisch-psychologisch en -sociologisch denken behoort er niet toe en is reeds daarom in wezen vreemd aan de pedagogiek. Een sprekend voorbeeld van het tegenover elkaar stellen van deze twee wijzen van denken door 'het autonoom pedagogisch denken' vormt de bekende studie van Beets: 'Verstandhouding en onderscheid'⁸⁶.

Volgens de geesteswetenschappelijke opvatting komt het denken over de geest tot waarheid, door een onmiddellijk intuïtief zien van zinvolle samenhangen. Het directe schouwen in zichzelf van hetgeen men invoelend beleeft, is hier de eerste en laatste garantie voor waarheid. De wetenschapsbeoefenaar vindt in dit opzicht de zekerheid uiteindelijk volledig in zichzelf. Iedere verdere verifikatie is overbodig en zelfs onmogelijk. Het is deze weg tot waarheid, welke 'het pedagogisch denken' met de term fenomenologische methode aanduidt. Is een pedagoog intuïtief tot persoonlijke zekerheid gekomen, dan rest hem slechts het probleem van de verwoording om tot wetenschap te geraken. De fenomenologische methode is dan bijgevolg het verwerven en verwoorden van een persoonlijke visie; ze is vervallen tot wat Strasser gestempeld heeft als 'fenomenologisch impressionisme'⁸⁷.

De moderne Nederlandse pedagogische literatuur is niet arm aan dergelijke essayistische beschouwingen⁸⁸. De weergave van een persoonlijke kijk op een probleem of op de konkrete pedagogische of didaktische situatie van een kind, een school, een stad, enz. wordt als pedagogische wetenschap aangeboden⁸⁹.

Nu is begrijpelijk hoe de opvatting ingang kon vinden, dat een fenomenologische analyse van één voorbeeld kan leiden tot voldragen kennis. Een proeve hiervan vormt Langeveld's 'Fenomenologie van het leren'⁹⁰. In het voorgaande werd reeds betoogd, dat deze analyse ten onrechte een fenomenologische genoemd wordt en dat ze eigenlijk op een fiktieve introspektie berust.

Ook op het onfenomenologische van Langeveld's fenomenologische analyse van het handelen werd reeds gewezen⁹¹. Het is hier niet de plaats om verder in te gaan op de fundamentele aspecten van de aangeroerde problematiek⁹². Wel zouden we aan de hand van een enkele vergelijking de direkte betekenis van een en ander met betrekking tot hetgeen ons bezig houdt, wat duidelijker willen doen uitkomen.

In zijn 'Pedagogiek'⁹³ streeft Perquin ernaar, een pedagogische theorie op te bouwen op grond van een 'fenomenologische analyse' van het pedagogisch verschijnsel. In een beschouwing over het praktisch karakter van de theoretische pedagogiek schrijft hij met betrekking tot het resultaat van deze analyse: 'Iedere

mens is tenslotte voorbestemd een taak in de opvoeding te vervullen, die op het wezenlijke gaat. De *gehele* jeugdige wordt door de ouders opgevoed. De ouders moeten daarom in staat kunnen zijn al datgene wat de opvoeding betreft, te voorzien. Is dat juist, dan moet de grondidee van dat, wat opvoeding essentieel is, betrekkelijk gemakkelijk doorzichtig zijn. Was dat niet het geval, dan bleef de natuur (resp. God) in gebreke⁹⁴.

Past men deze zelfde gedachtengang toe op andere vormen van menselijk handelen, dan komt men tot verrassende konsekwenties. Er bestaan b.v. waardevolle aanzetten tot een fenomenologische analyse van de taal. Ieder mens, ook de simpele, ook de kleuter, is geroepen om via taal te communiceren. Zou de natuur of God nu in gebreke zijn, omdat kinderen en met hen het merendeel van de mensen het resultaat van een dergelijke analyse van de taal nooit zullen kunnen voorzien? Er zullen steeds grote dichters, schrijvers en redenaars zijn voor wie de grondidee van wat taal essentieel is, een onverteerbaar stuk theorie blijft.

Iets dergelijks kan men zeggen van fenomenologische analyses van het artistiek creëren, het lachen, het dansen, het spelen, het waarnemen, het beminnen, enz. Om welke reden zou voor het opvoeden gelden, wat verder geldt voor geen van de vormen van typisch menselijk gedrag? Waren bijvoorbeeld werkelijk alle opvoeders gedoemd te falen in de dagen, toen nog niet door 'het autonome pedagogische denken' de rol was ontdekt, welke de volwassenheid speelt als doel van de opvoeding?

Gaat achter de opvatting van Perquin niet de uit de denkpsychologie of uit het geesteswetenschappelijk denken stammende opvatting schuil, dat de zinvolheid van het menselijk handelen begrepen moet worden uit het denken, dat er tussen het menselijk handelen en het denken over dit handelen een continue overgang bestaat, dezelfde misvatting dus, die we aantreffen in Langevelds principiële beschouwing over 'Handelen en denken in de opvoeding en de opvoedkunde⁹⁵'? Wanneer de samenhang tussen pedagogisch denken en de doelgerichtheid van het handelen zo rechtlijnig en eenzinnig was als Perquin hier doet voorkomen, dan zou het met de opvoeding en met de kinderen dikwijls slecht gesteld zijn. Gelukkig mogen we aannemen, dat de opvoeders en pedagogen vaak wijzer zijn dan hun theorieën over de opvoeding.

Dat Perquin met zichzelf in tegenspraak komt, is te verwachten. Bovenstaand betoog met betrekking tot de taak van de theorie der opvoeding ten opzichte van de praktijk vindt men in de inleiding van het werk, daar waar de auteur zijn plan ervoor uitstippelt. In de allerlaatste paragraaf van zijn boek komt hij in een ander verband op hetzelfde probleem terug^{95a}. Met name in de laatste drukken klinkt dan een ander geluid.

Terwijl in de inleiding gezegd wordt: 'De eerste taak van een theorie der opvoeding is de grondslag te leggen voor een verantwoorde praktijk der

opvoeding', krijgt op de laatste bladzijde de ontworpen theorie een veel meer bescheiden *eerste doel* toegewezen. Men leest er: 'Het systematische geheel, dat wij hebben trachten op te bouwen staat buiten het eigenlijke pedagogische handelen, het probeert *inzicht* te verschaffen in de opvoedingswerkelijkheid. Verhelderend inzicht kan een bijdrage leveren voor een betere pedagogische houding en een beter pedagogisch handelen. Dit is ook het eerste doel van een 'bezinning op het opvoedingsverschijnsel'.

Uit de weinig coherente kijk op de taak van de pedagogiek aan het begin en het eind van de studie blijkt duidelijk, dat er voor deze pedagogiek nog een stuk onopgehelderde problematiek ligt. Wat is nu eigenlijk de taak van de theorie ten opzichte van de praktijk? Wil deze pedagogiek met recht fenomenologisch heten, dan zal ze zichzelf tot probleem moeten worden.

Overigens, er zijn goede voortekens. Voorheen gaf Perquin zijn 'Pedagogiek' als ondertitel mee: 'Bezinning op het *opvoedkundig* verschijnsel'. De jongste drukken vermelden: 'Bezinning op het *opvoedingsverschijnsel*'. Hiermee is ongetwijfeld tot uiting gebracht, dat opvoeding en opvoedkunde niet langer gezien worden als vanzelfsprekend identiek. De weg naar een fenomenologische toewending tot het verschijnsel opvoedkunde (opvoedkundige) ligt daarmee tenminste in principe open.

Het kan geen verwondering wekken, dat het 'autonome pedagogische denken', zomin als het de idee van de autonomie kon waar maken, zijn verbondenheid met de fenomenologische traditie kon volhouden.

In een studie uit 1959⁹⁸ distantieert Langeveld zich in een hoofdstukje onder de titel 'Over de zogenaamde 'fenomenologische methode'⁹⁷' inderdaad zeer nadrukkelijk van Husserls opvattingen. Het streven van de laatste naar een methode vrij van vooronderstellingen, wijst hij principieel af. Hij wenst van Husserls fenomenologische methode slechts te behouden: het systematisch ontdoen van het fenomeen van toevalsgegevens, een kritisch methodische wijze van abstraheren dus. In plaats van de term 'fenomenologische methode' prefereert hij dan ook 'methode der immanente reductie'. Voor Langeveld is voortaan 'de zogenaamde 'fenomenologische methode' *slechts* een voorbereidende empirische methode'⁹⁸.

Langeveld stelt vervolgens op de voorgrond, dat de fenomenologische methode, zoals hij deze gebruikt, steunt op de 'intuïtie'. Deze laatste omschrijft hij als 'het kennen van strikt algemene aard uit onmiddellijke beleving van een object'⁹⁹. De methode van de 'immanente reductie' is de enige, die systematisch de 'intuïties' onderzoekt. Zij kan ze echter doorgeven aan andere positief-specialistische verifikatie-methodes¹⁰⁰. Als laatste ankerpunt voor de intuïtie wordt dan verwezen naar: de geest. 'Hij is het bij zich zijn van de mens en het van daaruit zijn bij de ander en het andere. De geest *is* dus uitdrukking *en* bij-zich-zijn, 'intimiteit'¹⁰¹.' Onder de vooronderstellingen van de intuïtieve men-

senkennis behoort bijgevolg het bij zichzelf kunnen opmerken van bepaalde gevoelens en het vermogen deze onder woorden te brengen¹⁰².

Het is niet gemakkelijk zich een oordeel te vormen over de eigen wending, welke Langeveld hier aan de fenomenologische methode geeft. Men is geneigd vragen te stellen. Wat is de rol van de gevoelens, van de taal, van de geest, van de waarneming? Hoe worden via de methode van de immanente reductie onderzochte intuïties doorgegeven naar positief-specialistische verifikatiemethodes, wat en hoe verifiëren deze, enz. Bovenal voelt men behoefte aan een duidelijke exemplarische toelichting, of aan uitwerking aan de hand van eventueel reeds bestaande voorbeelden van kennisverwerving in pedagogiek of pedologie. Voor zover ons bekend, is een dergelijke illustratie met commentaar echter nog niet beschikbaar.

Afgaande op onze, dus voorlopige indruk, komt het ons voor, dat hier uitdrukkelijk de stap terug wordt gedaan naar een préfenomenologische, bewustzijnsfilosofische wetenschapstheorie. De geest schouwt zichzelf, het probleem van de verwoording is er wel, maar het is een extern probleem. Denken is allereerst bij-zich-zelf-zijn. Van zichzelf is het zeker. Een extra-mundane positie wordt ingenomen.

Hoe dit ook zijn moge, *zeker is, dat Langeveld zich hier uitdrukkelijk plaatst buiten de fenomenologische traditie*. Hij blijft trouw aan het uitgangspunt: 'doelgerichtheid omsluit denken', van meet af aan staat de opvoeder tegenover een objekt. Afstand wordt genomen van hetgeen de fenomenologen bindt, nl het systematische streven naar onbevooroordeeldheid, het zoeken naar de oorspronkelijke, nog niet door het wetenschappelijk denken uiteengelegde ervaring, het zoeken naar de vergeten grond van kennen, waar de wereld nog niet geïsoleerd is van de mens, noch de mens van de wereld, enz.¹⁰³. Voor fenomenologen verwijst de term 'reductie' niet primair naar een kentheoretische techniek, maar naar een mogelijkheid, de blik vrij te maken voor de grond van ons kennen¹⁰⁴. Dat deze fenomenologische intentie nooit integraal gerealiseerd kan worden, beseft de fenomenoloog. Dat het noodzakelijk is, de herinnering aan de niet geheel doorzichtige grond van ons ervaren levend te houden en steeds weer opnieuw tot leven te wekken, beseft hij echter ook. Dat dit met name dient te geschieden waar het gaat om de fundamenteën van een menswetenschap, betekent voor de fenomenoloog, dat hier een van zijn belangrijkste taken ligt¹⁰⁵.

Bij Perquin vindt men een ontwikkeling, die in zoverre overeenkomst vertoont, dat steeds meer duidelijk wordt, dat zijn fenomenologische pedagogiek met de fenomenologie als zodanig slechts uiterlijke trekken gemeen heeft. Een in 1964 verschenen artikel¹⁰⁶ geeft hiervan duidelijk blijk. Perquin verdedigt daar zijn fenomenologisch georiënteerde pedagogiek tegen kritiek, met name van de kant van Brezinka¹⁰⁷. We zullen zijn gedachtengang hier niet volgen. Zoals

steeds bij Perquin spreekt er de oprechte en diepe bezorgdheid van de practicus. De betoogtrant, welke sterk in de eerste persoon is gehouden, wijst er reeds op dat Perquin's methode er vooral op gericht is in konkrete gevallen tot persoonlijke zekerheid te komen. In opleidingssituaties kan hiervan ongetwijfeld een grote kracht uitgaan. Als verdediging van zijn pedagogiek als wetenschap is het betoog echter een collage van themata uit fenomenologie, geesteswetenschappelijke wetenschapstheorie, empirisch onderzoek, praktische pedagogiek en opleidingsproblematiek. Wat men er ook van zou kunnen zeggen, met fenomenologie als zodanig heeft het weinig van doen. Terecht schrijft Perquin: 'Ich nenne dieses Verfahren die Anwendung einer phänomenologischen Methode',¹⁰⁸ hiermee kennelijk aangevend, dat de naamgeving een strikt persoonlijke is en geen verwijzing inhoudt naar de fenomenologische traditie in strikte zin.

Met het bovenstaande wil niet gezegd zijn, dat een langs intuïtieve weg verworven, direct inzichtelijke en eenvoudig geformuleerde uitspraak niet een diepe waarheid kan bevatten en in een wetenschap geen rol zou kunnen spelen. Nog minder is bedoeld, dat de publikaties, die uit het 'pedagogisch denken' geboren werden, geen belangrijke en nieuw verworven kennis kunnen bevatten. *Wel zal de konklusie moeten zyn, dat 'het pedagogisch denken' in Nederland gevoerd heeft tot een 'pedagogiek op fenomenologische grondslag', die onfenomenologisch en wetenschapstheoretisch onvoldoende gefundeerd is. In gepopulariseerde vorm werd ze tot een vrijbrief om weinig kritisch geschryf en gepraat te laten doorgaan voor pedagogische wetenschap.*

Deze ontwikkeling heeft er bovendien toe bygedragen, dat de fenomenologische methode van zyn kracht werd beroofd en by kritisch ingestelde wetenschapsbeoefenaars in diskrediet werd gebracht. Het tot stand komen van een waarlyk antropologisch en fenomenologisch georiënteerde menswetenschap – insluitend pedagogiek en didaktiek – werd er op zyn minst niet door bevorderd.

II.3 Research als dilemma

Kwam de fenomenologische methode bij 'het pedagogisch denken' in gedrang, hetzelfde moet gezegd worden van de empirische methode. Wanneer men konsekwent is, moet men volhouden, dat er voor strikt empirische methodieken in 'het pedagogisch denken' principieel geen plaats is. Immers een 'erklarende' methode, welke 'wetten' vaststelt, is er in wezen vreemd aan. Hoe zou een denken, dat pretendeert de onherhaalbare wording van de individuele jeugdige in vrijheid en in communicatie met eveneens unieke opvoeders naar zijn wezen te doorschouwen, langs wegen van de empirie tot wezenlijke kennis kunnen komen? Alle via empirische methoden verkregen kennis heeft immers betrekking op het zich herhalende, het regelmatige, het niet unieke. Om met J. de Miranda te spreken: 'Het 'geesteswetenschappelijk begrijpen' is in wezen: verstaan,

interpreteren, op grond van de wezensgelijkheid van subject en 'object' (d.i. medesubject). Het 'natuurwetenschappelijk begrijpen' echter berust in wezen op de wezensongelijkheid tussen subject en object. *Geesteswetenschappelijke relaties kan men dus niet denken in natuurwetenschappelijke categorieën*¹⁰⁹.

Typerend is, dat de in al zijn eenzijdigheid en eenvoud toch verdienstelijke Nederlandse onderzoekstraditie op didactisch gebied na 1950 wegschrompelde. De studie van Prins uit 1951 vormde nog een waardig sluitstuk. Niet minder typerend is, dat in België en Zuid-Afrika dit werk wel werd voortgezet, en dat eerst in 1963 met een studie van Velema het onderzoekswerk van het Nutsseminarium een nieuwe impuls krijgt, maar dan los van het 'autonome pedagogische denken'. Wanneer men een inventaris opmaakt van werkelijk researchwerk in Nederland sinds \pm 1950, dat van importantie is voor opvoeding en onderwijs, dan vindt men weinig van autochtoon pedagogische huize. Wat gedaan werd, kwam van de kant van psychologen, sociologen en medici, die zich aan een autonoom pedagogisch denken weinig gelegen lieten liggen.

Ook hier bleek konsekwent zijn voor 'het autonome pedagogische denken' in feite echter moeilijk: aan de pedagogiek wordt algemeen een ervaringswetenschappelijk aspekt toegedacht; aan de historische oorsprong van 'het pedagogisch denken' – de reactie op de verpsychologiseerde didaktiek, de vertheologiseerde pedagogiek, enz. – vindt men internationaal gezien steeds ook het probleem van de 'Tatsachenforschung', de vraag naar eigen pedagogische research; tenslotte, de vruchtbaarheid van strikt empirische onderzoekingen op het gebied van de menswetenschappen – ook op dat van pedagogiek en didaktiek – kan men in onze dagen moeilijk nog negeren¹¹⁰. Anders gezegd: 'het pedagogisch denken' stond van meet af aan voor een dilemma, dat niet werd overwonnen. Men bleef hinken op twee benen¹¹¹. Terwijl men het ervaringswetenschappelijk karakter van de pedagogiek erkende, kwam men in fundamentele beschouwingen nergens tot een duidelijke uiteenzetting over de wijze, waarop de pedagoog dit in zijn wetenschap kan verdiskonteren. Wanneer Stoop in 1958 een serieuze poging doet in dit opzicht tot klaarheid te komen, treedt het hybridische en onbevredigende karakter van de situatie dan ook duidelijk aan het licht¹¹². Dat 'het pedagogisch denken' hier nog steeds voor grote onopgeloste methodologische problemen staat, behoeft overigens niet meer te worden aangetoond. Nog in 1964 werd het door Langeveld betoogd¹¹³.

'Het autonome pedagogische denken' kon niet blijvend de ogen sluiten voor de voortgang, die het empirisch onderzoek maakte op het terrein van de menswetenschappen, ook op dat van pedagogiek en didaktiek. Het moest onder de druk van de omstandigheden wel komen tot een kompromis. Op een gegeven moment trok het, ondanks het feit, dat het empirisch onderzoek wetenschapstheoretisch geen plaats wist te wijzen in de pedagogiek, de 'research' toch definitief binnen zijn belangstellingssfeer¹¹⁴.

Met name Perquin trachtte de idee van de autonomie hier vorm te geven, door het volkomen eigen karakter van de pedagogische research te beklemtonen. Typerend is een omschrijving, die hij geeft 'De karakteristieke eigenschap van het eigenlijke pedagogische researchwerk is niet in de doelstelling gelegen, maar in het feit dat het alle relaties van een gegeven situatie impliceert'¹¹⁵ De eis van de autonomie keert zo terug met betrekking tot het onderzoekswerk, en bijgevolg met betrekking tot de organisatorische en financiële konsekwenties Een weinig gelukkige 'methodenstrijd' was er het gevolg van

Tot heden wordt het bestaan van een specifiek pedagogische methode van empirisch onderzoek verdedigd¹¹⁶ Een werkelijk hanteerbare omschrijving ervan of een sprekend voorbeeld is, voor zover ons bekend, nooit gegeven Men besluit tot het bestaan van een dergelijke specifieke methode op grond van de premisse, dat de pedagogiek een geheel eigen, met geen andere te vergelijken soort van wetenschap is, welke toegang heeft tot de konkrete situatie in zijn uniciteit Met het trekken van de konklusie is de methode er echter nog niet Zolang een duidelijke uiteenzetting over de wijze, waarop de specifiek pedagogische methode van onderzoek reeel kan funktionieren, en zolang een overtuigend voorbeeld niet is gegeven, zal men ernstig rekening moeten houden met de mogelijkheid, dat men ook hier te doen heeft met een illusie, een niet te realiseren ideaalbeeld^{116a}

Dat de betrokken beschouwingen gekenmerkt zijn door tegenspraak en gebrek aan realiteitszin zouden we aan de hand van een voorbeeld willen illustreren

In een uiteenzetting over pedagogische research¹¹⁷ beschrijft Perquin – nadat hij gesproken heeft over het op wetenschappelijk verantwoorde wijze verzamelen van gegevens – hoe de 'eigenlijke problematiek van de pedagogische research' eerst daarna aan de orde komt, nl bij de interpretatie van deze gegevens Hij zegt dan 'Na moeizaam zoeken, na veel vergelijken, na herhaaldelijk kontroleren der gegevens komt de intuïtie aan het woord, die geheime kracht van de begaafde onderzoeker, die naar het wezenlijke toedrijft Het is het oogenblik dat boven het exact nameetbare uitgaat en daardoor ook nooit begrepen kan worden Het is het hoogste wat de menselijke geest kan bereiken. Alles wat nameetbaar, kontroleerbaar of diskutabel is, ligt ofwel op het voorterrein, dat is ondermeer op het terrein van het ordenen, ofwel ligt het ergens opzij, wanneer men nog eens nagaat of alles wel met de feiten klopt Het zien zelf is echter persoonlijk (wat nog niet betekent subjektief)'

Kan men een duidelijke uitspraak wensen? Alle voortgaan volgens werkelijk empirische methoden is volgens Perquin in de pedagogiek bijkomstig De kern van de pedagogische research ligt in het intuïtief, onmiddellijk en met volle zekerheid zien van het wezenlijke Iedere twijfel, iedere reserve is daar afwezig. *Het geschouwde is niet diskutabel* Alle controle en verifikatie door een nieuwe

toewending tot de verschijnselen en tot nieuwe verschijnselen staat terzijde. In het kader van 'het pedagogisch denken' is de dialoog met de verschijnselen, zoals een empirische werkwijze, deze op een systematische wijze wenst te voeren, ondenkbaar. Er heerst de innerlijke zekerheid van het intuïtieve kennen.

Principieel anders zou de situatie geweest zijn, wanneer Perquin geschreven had, dat hetgeen intuïtief geschouwd en verwoord wordt in een geheimzinnig moment van synthese, slechts een ontwerp is, een hypothese, een vermoeden, wanneer hij erkend had, dat wat gezien en gezegd wordt, een voorlopig karakter behoudt, dus principieel diskutabel is en wel om controle en verifikatie vraagt.

Dat zou in overeenstemming zijn met onze directe ervaring. Het zou bovendien betekenen, dat een hernieuwde toewending tot de verschijnselen niet langer bijkomstig is, maar tot het wezen van de pedagogische research behoort. In dat geval kan een dynamiek ontstaan, een vraag en antwoordspel, de dialoog met de verschijnselen, die kenmerkend is voor een empirische wetenschap, en eigenlijk voor alle wetenschap. Een dergelijke, met onze ervaring in overeenstemming zijnde opvatting van research, kan 'het pedagogisch denken' zich echter niet veroorloven. Het zou daarmee het eigen fundament ondergraven. De onaanstastbare garantie van het intuïtieve schouwen wordt dan prijsgegeven. Daarmee zou het afstand doen van de gedachte, dat dit denken en dit denken alleen de konkrete pedagogische situatie naar zijn wezen kan doorgronden.

Het betoog van Perquin deraileert ook hier, omdat pedagogisch handelen en denken niet voldoende onderscheiden worden. Het bovenaangehaalde citaat is nl. volledig te handhaven, wanneer men het niet laat gelden voor de synthese, welke voert tot de konklusie van een onderzoek, maar voor die, welke de overgang van deze konklusie naar het direkte pedagogische handelen markeert. De synthese, die dan tot stand komt, is als zodanig inderdaad uniek, onherhaalbaar, niet volledig nameetbaar, niet uitputtend in woorden te expliciteren, strikt persoonlijk, enz. Maar bijgevolg ligt ze als zodanig ook buiten de greep van de wetenschap, ook van de pedagogiek en met name van de pedagogische research.

Eenzelfde gemis aan onderscheid treft men aan, wanneer Perquin in dezelfde verhandeling schrijft: 'Een waarlijk pedagogisch onderzoek is . . . niet los te maken van de *ontmoeting* met de persoon van de jeugdige als onherhaalbare eenheid'. . . 'Wellicht moeten we nog verder gaan: wanneer het pedagogisch onderzoek een persoonlijke ontmoeting veronderstelt, dan ligt voor de hand dat op één of andere manier van het onderzoek een opvoedkundige invloed dient uit te gaan'¹¹⁸. Het ineenvloeien van pedagogisch denken en handelen blijkt uit de laatste zinsnede wel heel duidelijk. De tol, die ervoor betaald wordt, eveneens. Wanneer een onderzoek niet los te maken is van de persoon als onherhaalbare eenheid, dan kan men tot geen enkele algemene uitspraak komen. Research, die bijdraagt tot de groei van de pedagogische kennis is dan ondenkbaar. Dus pedagogische research is dan ondenkbaar¹¹⁹. Zelfs de mogelijkheid van pedagogiek

als wetenschap moet in dat geval betwijfeld worden. Toch zegt Perquin in hetzelfde hoofdstuk, dat pedagogische research in dienst kan staan van de pedagogische theorievorming: 'De pedagogiek als praktische wetenschap moet steunen op verantwoord feitenmateriaal'¹²⁰.

De innerlijke tegenspraak is duidelijk genoeg. De taak, die Perquin aan de pedagogische research oplegt, is een taak, welke alleen door goden vervuld kan worden. Wie anders zou de pretentie kunnen hebben, dat zijn kennen en zijn uitspraken alle relaties van een gegeven situatie op een wetenschappelijk indiskutabele wijze impliceren? Een moeilijkheid is wel, dat goden geen behoefte hebben aan research, zelfs niet aan wetenschap en nog het minst aan opvoeding.

Ieder, die werkelijk een poging doet om tot iets te komen, dat met recht en pedagogisch en research genoemd kan worden, ervaart aan den lijve, dat de omschrijving welke Perquin geeft, niet reel is. Ons is geen enkel onderzoek bekend, dat zelfs in zijn intentie eraan beantwoordt. *Nog in 1964* schrijft prof. Sonnekus: 'Tegelijk moet dus die beperkte pedagogiese waarde besef word (van bijdragen van psychologisch onderzoekswerk tot de didaktiek), en moet daar besef word dat *onderzoek op suwer pedagogiese terrein*, betreffende die didaktiese- en besonder didaktiese onderbou *nog uitbly*. Daar word dan ook hiermee 'n beroep en appel gedoen op die pedagoë in S.A. om hier *die braakland binne te gaan met eg pedagogiese onderzoek*'¹²¹.

Nemen we bij wijze van voorbeeld het indertijd veel besproken onderzoek naar de pedagogische situatie in Breda¹²². Men kan dit ongetwijfeld naar zijn intentie een wetenschappelijk onderzoek noemen met een pedagogisch doel. Dat in de eindkonklusies genoemde pedagogische situatie naar zijn wezen doorschouwd wordt op een wijze, welke niet controleerbaar en niet diskutabel is, zal na de discussie welke op het onderzoek is gevolgd, zelfs de meest fervente aanhanger van 'het autonome pedagogisch denken' niet willen volhouden. Tenslotte kan de vraag gesteld worden, of het onderzoek, voor zover het wetenschappelijk is, ook pedagogisch is. Volgens de ondertitel is het als wetenschappelijk onderzoek: 'toegepaste psychologie'!

Het bovenstaande moge voldoende zijn om aan te tonen, dat 'het pedagogisch denken' in het probleem van het empirisch onderzoek verstrikt is geraakt. Noch praktisch, noch theoretisch is het er uit gekomen. Het baat niet, dat men deze impasse overdekt met kritische beschouwingen over statistiek, robot-kultuur, usurpatie van het gebied van de pedagogiek, bekribbelarij van overheidswege, enz. De statistiek blijft de statistiek, wat men er van de kant van de pedagogiek ook over zegt. Wat nodig is, is een pedagogiek, die aangeeft hoe van de mogelijkheden, welke de statistiek, het empirisch onderzoek en de

empirische menswetenschappen bieden een verantwoord, beheerst, doorzichtig en reëel gebruik gemaakt kan worden en die dit laatste ook doet. Tot nog toe heeft 'het pedagogisch denken' wat dit betreft gefaald, terwijl hier toch juist een in relatieve autonomie te vervullen taak wacht. Zoals Langeveld terecht schrijft: 'Auch wenn die Pädagogen sehr berechtigte Kritik an sehr vielen 'ortsfremden' Untersuchungen jedweder Herkunft üben, bleibt die Frage bestehen, was sie nun selber machen und *wie sie es gemacht haben möchten*¹²³.'

Overziet men de feitelijke situatie van de pedagogische en didaktische research in Nederland op dit moment, dan kan men moeilijk ontkennen, dat de toestand verward, onduidelijk en weinig vruchtbaar is.

Wel klinkt overal de roep om 'research'. Het wemelt van initiatieven, instanties, instituten¹²⁴, subsidie-aanvragen, overkoepelende organen, enz. Ongetwijfeld zijn er de laatste jaren weer aanzetten aan te wijzen, die ernstig zijn te nemen. Over het geheel is de werkelijke oogst echter gering en is ook het uitzicht op reële winst bepaald niet rooskleurig. Van een gemeenschap van pedagogen en didaktici, welke werken aan eenzelfde taak, kan nog moeilijk gesproken worden. Van een pedagogische en didaktische theorie of praktijk, die raad weet met de mogelijkheden, welke het empirisch onderzoek biedt en er met werkelijkheidszin tegenover staat, ook niet.

Misschien is enige toelichting en illustratie bij deze wat sombere kijk op de zaak niet overbodig¹²⁵.

a Niet lang geleden schreef professor Gielen: 'Wanneer men mij zou vragen één *echt* wetenschappelijk 'onderwijsexperiment' van na 1945 te noemen, dan zou ik dat nauwelijks kunnen. Ik wil niet ontkennen dat er geen enkel geweest is, maar de meeste zijn 'een proberen', zonder enig ander kenmerk van het echte experiment, dan toekomstige zaken, die men met de statusnaam 'experiment' versierde. Voor 'research' geldt dit nog in versterkende mate. Het ligt dan ook voor de hand, dat deze onderwijs-'experimenten' altijd 'slagen', want zij zijn in feite de 'doorvoering van in Commissie gevonden Compromissen'¹²⁶.

Dit oordeel van een insider is veelzeggend genoeg. Het houdt in, dat in de onderwijsresearch hij de waarheid in pacht heeft, die het best weet te praten en die als het er op aankomt, de meeste stemmen in het veld weet te brengen. Toch is dit de vorm van research, waartoe de opvatting van Perquin aanleiding geeft. Het eigenlijk pedagogische onttrekt zich volgens hem aan elke controle, aan alle verifikatie, aan elke kritiek en discussie. Wat blijft er anders, dan dat hij, die zijn visie weet op te leggen aan anderen, de uitslag bepaalt?

b Om zich ervan te overtuigen hoe weinig de research funktioneert in kringen van wetenschappelijk gevormde pedagogen, is het voldoende aan afgestudeerden of aan gevorderde studenten te vragen naar voorbeelden van researchwerk, dat hen werkelijk iets gezegd heeft. Het antwoord zal doorgaans kort zijn, wan-

neer er tenminste een antwoord komt. Velen weten nauwelijks een enkel onderzoek naar zijn portée weer te geven of zelfs maar te noemen.

c Hoezeer de meest elementaire trekken van de geestesgesteldheid, welke voor researchwerk vereist is, kan ontbreken, leert de volgende ervaring. (Bijzonderheden moeten binnenskamers blijven. Het gaat hier niet om het feit op zich. Men beschouwe het relaas desgewenst als een anekdote.)

Een 'instantie' stelde gelden beschikbaar voor speurwerk op een bepaald gebied van pedagogische aard. Een wetenschappelijke commissie werd belast met het toezicht op de besteding. Na enige jaren was een bedrag van ruim een miljoen gulden uitgegeven. Resultaten waren praktisch niet op tafel gekomen en mochten binnen afzienbare tijd ook niet worden verwacht. De 'instantie' raakte begrijpelijkerwijze verontrust, en wendde zich om inlichtingen tot de commissie. De betrokken voorzitter stelde daarop zijn medekommissieleden in de volgende geest een uitweg voor uit de wat benarde situatie: 'Er zijn inderdaad nog geen konklusies beschikbaar op grond van de onderzoeken. Wij, leden van de commissie, hebben intussen echter wel zoveel ervaring opgedaan, dat we vast een brochure kunnen schrijven, waar men in de praktijk iets aan heeft'. Geen van de leden sprak zijn verbazing uit. De eerlijkheid gebiedt te vermelden, dat de brochure niet werd geschreven.

d Nog een anekdote. Een 'team' verrichtte een omvangrijk onderzoek van pedagogische aard. Na enige jaren was het geld op en was een indrukwekkende stapel mappen met gegevens over kinderen, hun levensloop, hun gezin, enz. verzameld. Toen geïnformeerd werd naar het resultaat luidde het antwoord: 'Het materiaal is in handen gesteld van een statistisch bureau. Dit zal nagaan of er konklusies uit getrokken kunnen worden'. Voor zover bekend gaat het bureau nog steeds na.

e Aan de pedagogische en didaktische instituten van de universiteiten leidt het empirisch onderzoek een armetierig bestaan. Van duidelijke vorderingen, systematisch werken, onderlinge samenwerking en discussie kan nauwelijks gesproken worden. Materieel gezien, kreeg dit onderzoekswerk tot heden ook nauwelijks een kans. Wanneer men een vergelijking trekt met de mogelijkheden, welke aan de natuurwetenschappen, de medische wetenschappen en ook aan andere menswetenschappen geboden worden, dan is de behandeling in dit opzicht voor de pedagogiek zonder meer vernederend.

f De misstand begint ook buiten de kring van direkt-betrokkenen aandacht te trekken. Het ministerie van onderwijs maakt zich sinds enige tijd zorg, over het toenemend aantal verzoeken om subsidie voor onderwijsresearchprojecten. Men beseft, dat in stijgende mate gelden besteed moeten worden, maar vreest, dat door gebrek aan coördinatie, door onderzoekstechnisch onvermogen en het ontbreken van een juiste instelling en mentaliteit de verstrekte gelden verdwijnen in een bodemloze put. Onder de zachte druk van de zijden koorden van de geldbuidel is tenminste organisatorisch een zekere garantie voor coördinatie en

verantwoord werken tot stand gebracht. Welke de resultaten zijn, zal nog moeten blijken¹²⁷. Intussen is het beschamend, dat de beoefenaren van de betrokken takken van wetenschap niet zelf orde in eigen huis wisten te scheppen, en het initiatief hiertoe overlieten aan een politieke instantie. In andere gebieden van wetenschap is iets dergelijks ondenkbaar.

g In een openbare les, gehouden in 1966 bij de aanvaarding van een lectoraat in o.a. de algemene didaktiek, werd een krachtig pleidooi gehouden voor empirisch onderwijskundig onderzoek¹²⁸. Als enige Nederlandse didacticus, die in dit verband op een bepaald gebied reeds werk heeft verricht, wordt Kohnstamm genoemd. De – overigens wel wat eenzijdige – indruk wordt gegeven, dat we in Nederland verder zonder meer voor een onontgonnen en onbetreden gebied staan.

Dit moge voldoende zijn. Het empirisch onderzoek in pedagogiek en didaktiek funktioneert weinig of niet. Het merendeel van de wetenschappelijk opgeleide pedagogen mist de bekwaamheid en de juiste instelling om een empirisch onderzoek uit te voeren, er leiding aan te geven of het zelfs maar naar zijn draagkracht te beoordelen. Al waren de materiële middelen voldoende beschikbaar, men zou ze niet adequaat weten te gebruiken. Research is veelal een ornament, een statussymbool, een duur woord, waarmee men een bepaald beleid tracht te ruggesteunen. De toestand is niet alleen verward, onduidelijk en weinig vruchtbaar, men moet zelfs van ontaarding spreken.

Het zou onjuist zijn het ‘autonome pedagogische denken’ geheel aansprakelijk te stellen voor de geschetste verwarde toestand. Om tot een afgewogen oordeel te komen, dient men rekening te houden met het feit, dat de pedagogische research als zodanig zijn speciaal moeilijke kanten heeft en met de historie in ruimere zin van de pedagogiek in Nederland¹²⁹.

Hetgeen hierboven gezegd werd, moge echter voldoende basis zijn voor de volgende uitspraak: ‘Het autonome pedagogische denken’ is niet bij machte gebleken, en is vanuit zijn aard ook niet bij machte, de Nederlandse pedagogische wereld uit deze verwarring te leiden. In toenemende mate is het ook oorzaak van het voortduren van de onbevredigende situatie.

Zorgwekkend is het dan ook, wanneer professor Langeveld, als voorzitter van de Editorial Board, de eerste aflevering van het Europese jaarboek voor pedagogische research opent met een beschouwing¹³⁰, waarin hij de boven weergegeven, weinig reële en innerlijk tegenstrijdige opvatting van Perquin aan de onderzoekers op het gebied van pedagogiek en didaktiek in Europa ten voorbeeld stelt. Hij schrijft daar: ‘Such considerations cause an experienced worker (N. Perquin) in the field of educational research to describe it as ‘research’ which has not only an educational purpose. It also aims at taking the total edu-

cational context of a given object of research into consideration. In any individual case special attention is paid to the child's present situation, its development up to the present moment as well as towards its further development¹³¹.

Wanneer we menen, dat deze, zo speciaal Nederlandse opvatting van pedagogische research verbreiding buiten onze grenzen verdient, dan lijkt het zaak spoedig een sprekend, goed toegelicht voorbeeld te publiceren. Met een enkel verslag van een onderzoek, dat algemeen als een waardevolle bijdrage tot de pedagogische research onderkend wordt, zou veel kritiek – met name ook deze – de mond gesnoerd zijn. Wanneer Perquin een 'experienced worker in the field of educational research' is, dan moet een dergelijk voorbeeld gemakkelijk te geven zijn.

Mocht het evenwel niet mogelijk blijken ook maar een enkel sprekend voorbeeld te publiceren, dan moet onder ogen worden gezien, of het verantwoord is in het buitenland een opvatting te propageren, waarvan in Nederland reeds is gebleken, dat ze pedagogiek en didaktiek niet uit de verwarring leiden kan.

Met het bovenstaande is weer niet gezegd, dat alles wat vanuit 'het pedagogisch denken' onder de titel 'research' gedaan en geschreven werd, van geen waarde is. Het door Langeveld als 'research' in de vorm van studiekringen opgezette werk bijvoorbeeld kan ongetwijfeld een belangrijke vormende en vernieuwende invloed hebben. Een vraag is wel of dit research genoemd kan worden.

Onze konklusie zal echter wel moeten zijn, dat 'het pedagogisch denken' op grond van zijn uitgangspunt niet in staat is aan het empirisch onderzoek op pedagogisch en didaktisch gebied vorm te geven en het in de theorie en in de praktijk te integreren, dat het ertoe heeft bijgedragen, dat de aanzetten tot dergelijk onderzoek, die vanaf ± 1925 in Nederland aanwezig waren, niet verder tot ontwikkeling zijn gekomen, dat de resultaten van onderzoekingen in het buitenland te veel buiten de gezichtskring van de Nederlandse didactici zijn gebleven, en dat de Nederlandse pedagogisch-didaktische wereld zich op het ogenblik mentaal onvoorbereid en praktisch niet toegerust geplaatst ziet voor de taak een grote achterstand op het gebied van het empirisch onderzoek in te halen.

II.4 De eenzame pedagogische denker

Perquins uitspraak met betrekking tot de pedagogische research¹³² brengt nog een ander aspect onder de aandacht. Er wordt nu gezegd, dat het resultaat van de eigenlijke pedagogische research een persoonlijke kennis is, welke niet diskutabel en niet controleerbaar is. Dit houdt in, dat een dialoog met betrekking tot deze kennis is uitgesloten. Voor kennis, verworven op grond van 'fenomenologische' beschouwingen, geldt dit volgens 'het autonome pedagogische denken' in principe evenzeer. Ook daar ligt de garantie voor de waarheid immers in het schouwend bewustzijn zelf. Aan een eens geziene waarheid kan van buitenaf niets wezenlijks toe of afgedaan worden. Uitgaande van het bewustzijnspsychologisch vooroordeel is dit konsekwent. Het solipsisme is vanouds een klip, waarop een dergelijke mensopvatting strandt.

Wat volgens bewustzijnsfilosofische zienswijze eenmaal door een geest is geschouwd, kan door een andere geest slechts worden overgenomen of genegeerd. In beide gevallen verstomt het gesprek. Men kan slechts zelf licht uitstralen, of het licht van een andere bron al of niet terugkaatsen. Er is slechts plaats voor zonnen en voor satellieten. M.a.w. 'het pedagogisch denken' laat principieel gezien geen plaats voor een gemeenschap van beoefenaars der pedagogiek en didaktiek, die in de spanning van weten en niet-weten in een voortdurende dialoog samenwerken aan de uitbouw van een gemeenschappelijk bezit aan kennis.

Het bovenstaande is – behoudens het aangegeven citaat – een konklusie, theoretisch afgeleid uit het bewustzijnspsychologisch uitgangspunt. Het leven is vanzelfsprekend ook hier sterker dan de leer. Toch kan men zich de vraag voorleggen, of 'het pedagogisch denken' ertoe geleid heeft, dat in Nederland het gesprek van de pedagogen onderling is gaan haperen, of misschien van satellieten en epigonen gesproken moet worden, of een zekere wetenschappelijke onvolwassenheid in de hand is gewerkt, of meer dan gewoon bepaalde, met gezag uitgesproken gedachten klakkeloos worden overgenomen dan wel – even onvruchtbaar – worden genegeerd.

Het is moeilijk aan te geven, in welke mate dergelijke doorwerkingen van het bewustzijnspsychologisch vooroordeel zich voordoen. Dat zij zich voordoen, valt echter moeilijk te ontkennen. In het voorgaande hebben wij er bijvoorbeeld op moeten wijzen, dat bepaalde fundamentele opvattingen met betrekking tot de autonomie van de pedagogiek òf kritiekloos als een uitgemaakte zaak werden aanvaard òf werden doodgezwegen¹³³. Pedagogische studies, welke geschreven werden vanuit de in 'het pedagogisch denken' gangbare vorm van fenomenologie, dragen sterk het karakter van monologen¹³⁴. Dat de pedagogische en didaktische dialoog op wetenschappelijk niveau zich in Nederland voltrekt met een vanzelfsprekende gemakkelijheid, kan ook moeilijk worden volgehouden.

'Het pedagogisch denken' naar de letter genomen, legt de pedagoog, wanneer hij geen epigoon wil zijn, een zware last op. Niet alleen moet hij, zonder dat een andere wetenschap hem iets wezenlijks kan bieden, zijn pedagogiek opbouwen, hij is daarbij bovendien nog geheel op zichzelf aangewezen. Hij staat alleen op de brug van het schip, het schip van welks behouden vaart volgens dit-zelfde pedagogische denken het voortbestaan van de mens zelf afhangt.

We zullen in dit verband niet de reeds vermelde citaten, waarin deze opvatting besloten ligt, opnieuw de revue laten passeren. Een enkel voorbeeld slechts: In zijn inleidend artikel in de eerste aflevering van 'Paedagogica Europaea'¹³⁵ schrijft Langeveld met betrekking tot de pedagogische research: 'Yet, of course, it is true that education as a field of studies should be the central domain which can take the true responsibility for what is being done in its name. To ignore education or to slight it, is an act of sheer ignorance, sometimes

of arrogance¹³⁶.

Wanneer deze uitspraak geen slag in de lucht is, dan is het zaak te weten, waar 'education' te vinden is. Wie de moed heeft aan pedagogische research te beginnen, dient zich ervan te vergewissen, waaraan hij zich te houden heeft.

Nu kan men moeilijk aannemen, dat 'education' hier optreedt als een 'objektieve geest'. Eenvoudige researchwerkers weten niet, hoe ze zich daar tegenover kunnen verantwoorden.

'Education' kan ook niet de opvoedingswerkelijkheid zijn of de kollektiviteit van alle opvoeders. Richtlijnen ontleen aan een kollektiviteit, die eigenlijk alle mensen omvat, is moeilijk. Bovendien treft men daar o.a. leken aan, die op grond van heteronome motieven (politieke, economische, enz.) ondeskundig beslissingen nemen van grote pedagogische draagwijdte. Onder hen zijn ook degenen, die de pedagogiek hebben ontheemd, gekneveld en lamgeslagen¹³⁷. 'Education' behoeven we daar dus zeker niet te zoeken.

'Education' moet bijgevolg wel spreken via de mond van de deskundigen, van hen, die geschoold zijn in het pedagogisch denken, van hen, die de pedagogische wetenschap beoefenen. Immers zij zijn het o.a., 'die over de menselijke beeldvorming concreet hebben nagedacht en *daaraan in feite leiding geven*¹³⁸'. Toch doen zich ook dan moeilijkheden voor. Ook volgens Langeveld bestaat nl. de pedagogische theorie, welke aan de research leiding kan geven, nog niet. Om 'education' tot stand te brengen, is research¹³⁹ juist nodig en vooral mankracht¹⁴⁰. Hoe nu? Naar wie moet deze laatste research en moet de aan universiteiten aan te trekken mankracht zich richten? Daalt met een benoeming 'education' als een charisma neer? Of spreken misschien de gezamenlijke hoogleraren in de pedagogiek namens 'education'? Dit laatste is moeilijk denkbaar, 'Education' zou een wezen zijn, dat spreekt met vele monden. Maar wie werpt zich dan op als de eerste echte pedagogische denker en claimt daarmee de ware verantwoordelijkheid voor alle pedagogische research? En wat moet de arme researchwerker, als meerderen pretenderen te spreken namens 'education'? Hoe onderkent hij de ware 'education', die niet genegeerd en niet geringschat mag worden?

Stel tenslotte, dat op een gegeven moment de door Langeveld gewenste pedagogische theorie er is, welke serieuze wetenschapper zou met een dergelijke theorie in de hand durven pretenderen te spreken in naam van 'education'? Wie bestijgt deze pedagogische Sinai?

Volgens een konsekwent 'pedagogisch denken' zal iedere pedagoog, die geen meeloper wil zijn, zelf deze gang moeten gaan in volstrekte eenzaamheid. Hij proklameert zichzelf tot 'education', eist volkomen op eigen gezag de verantwoordelijkheid op, en staat niet toe, dat hij genegeerd of veronachtzaamd wordt. De 'pedagogische denker' moet, als hij konsekwent is, de last dragen die hij zichzelf heeft opgelegd, door het denken tot bron van alle doelgerichtheid uit te roepen.

Wie zich de kroon van de onfeilbaarheid op het hoofd plaatst, brengt zichzelf echter wel in een moeilijke situatie. Om het evenwicht niet te verliezen, moet hij voortaan roerloos blijven zitten op de zelfgebouwde troon. Wil hij de illusie handhaven, wil hij zijn kroon niet zien rollen in een werveling van inkonsekwenties, dan zal 'de pedagogische denker', zodra hij zijn plaats heeft ingenomen, zich niet meer mogen bewegen. Wat eens gezegd is, blijft gezegd. Van buitenaf kan geen bijdrage aanvaard worden. Een dialoog is niet mogelijk. Een autoritaire vorm van wetenschapsbeoefening is het gevolg. Het doen van duidelijke uitspraken, waaraan men gehouden kan worden, is riskant. Retireren is niet mogelijk. Dit dwingt ertoe, dat men zich beperkt tot preliminaire beschouwingen, tot wolken van woorden, tot nemen met de ene hand, wat men met de andere gegeven heeft. Kortom, het dwingt ertoe, dat men zich niet werkelijk engageert.

Behoudens op het ene citaat, berust het bovenstaande opnieuw op een redenering, het is een uit het bewustzijnspsychologisch vooroordeel afgeleide konsekwentie. Zoekt men, met 'het autonome pedagogische denken' de garantie voor waarheid binnen het denken, dan laat men nu eenmaal de denker op het beslissende moment over aan zichzelf.

De vraag is weer, of in de realiteit van de beoefening van pedagogiek en didaktiek in Nederland deze konsekwenties inderdaad zijn aan te wijzen. Het komt ons voor dat er bepaalde tekenen zijn. In het voorgaande¹⁴¹ hebben we erop gewezen, dat pogingen, om uitgaande van de idee van 'het autonome pedagogische denken' tot pedagogiek of didaktiek te komen, uitliepen of op een hangen blijven in preliminaire beschouwingen of op inkonsekwenties. Dat de beoefening van pedagogiek en didaktiek in Nederland te weinig los komt van het persoonlijke, valt eveneens moeilijk te ontkennen¹⁴². Een symptoom hiervan is de wijze, waarop pedagogen en didaktici elkaar soms citeren. Dikwijls vindt men aanhalingen met suggestieve toevoegingen als: de grote pedagoog, de ervaren pedagogisch onderzoeker, enz. Daarnaast vindt men ook het negeren van het werk van anderen.

Het zou opnieuw kortzichtig zijn, dergelijke verschijnselen geheel aan 'het pedagogisch denken' toe te schrijven. De ontwikkeling in Nederland is nu eenmaal zo verlopen, dat de pedagogiek voornamelijk vanuit de kant van de geesteswetenschappen is benaderd. GUSDORF heeft eens gezegd, dat de geesteswetenschappen meer konservatief zijn en minder spektakulaire vorderingen maken dan de natuurwetenschappen, o.a. omdat uit de aard der zaak 'les grands patrons' er een grotere rol in spelen. Bovendien hebben pedagogiek en didaktiek zich voornamelijk ontwikkeld in nauwe samenhang met pedagogische vakopleidingen. Een opleidingspedagogiek behoudt licht een wat patriarchaal karakter.

Een en ander neemt niet weg, dat 'het autonome pedagogische denken' op

grond van zijn uitgangspunt weinig mogelijkheden biedt om hierin verandering te brengen. Ziet men de menselijke relatie van meet af aan in de subjeekt-objekt verhouding, dan ontbreekt de sfeer van het ongedeelde samenzijn, waarin men elkaar vinden kan. De mogelijkheid om het intuïtief geschouwde te toetsen, ontbreekt theoretisch. De behoefte aan verifikatie is vanuit het uitgangspunt niet gegeven. Vandaar dat met name de integratie van empirisch en van werkelijk fenomenologisch onderzoek in Nederland moeilijk zal blijven¹⁴³, zolang 'het pedagogisch denken' een dominerend theoretisch uitgangspunt blijft.

'Het pedagogisch denken' isoleert, als het zijn uitgangspunt trouw blijft, niet alleen de zelfstandige denkers op het gebied van pedagogiek en didaktiek, het bemoeilijkt ook de dialoog tussen de pedagogiek en de andere wetenschappen. Heeft men zich eenmaal op het standpunt gesteld, dat de overige menswetenschappen naar oorsprong, betekenis en objekt afhankelijk zijn van de pedagogiek, dan vindt de pedagogiek geen enkele wetenschap meer, die als gelijkwaardige gesprekspartner kan optreden. Ook hier past dan het beeld van de zon, waar omheen satellieten wentelen en eeuwig licht weerkaatsen, zonder ooit zelf een enkel lichtstraaltje te kunnen produceren.

Op de onhoudbaarheid van de opvatting hebben we reeds gewezen. Hier gaat het opnieuw om de vraag, of het genoemde gevaar misschien slechts theoretisch bestaat. Een zekere isolering van de pedagogiek in Nederland is echter een onmiskenbaar feit. De dialoog tussen pedagogiek en didaktiek enerzijds en psychologie, medicijnen en sociologie anderzijds verloopt moeizaam; soms moet zelfs van vervreemding gesproken worden¹⁴⁴. Nog onlangs bleek ons, dat men in kringen van psychologen en sociologen verbaasd kan opkijken, wanneer men onderzoek van het wetenschappelijk onderwijs onder didaktische research rangschikt.

Het bovenstaande kan als volgt worden samengevat:

Konsekwent doorgedacht komt 'het pedagogische denken' niet tot wetenschap, zoals deze in de realiteit kan bestaan en functioneren. Het leidt tot een monoloog van de pedagogische denker, een monoloog, die wel echo's kan oproepen, maar die in principe geen plaats biedt voor de dialoog van de pedagogen onderling. Symptomen van een tendens in een dergelijke richting zijn in Nederland in feite ook aanwezig. Een en ander heeft tot gevolg, dat pedagogiek en didaktiek moeilijk uitkomen boven een patriarchale vorm van wetenschapsbeoefening, hetgeen o.a. weer tot gevolg heeft, dat het empirisch en fenomenologisch onderzoek moeilijk geïntegreerd kan worden.

'Het pedagogisch denken' heeft voorts bijgedragen tot een nadelig isolement van pedagogiek en didaktiek, temidden van de overige menswetenschappen.

II.5 Beeld en spiegel

Op een busje Droste-cacao staat een ingetogen verpleegster afgebeeld met in haar hand een blaadje, waarop een busje Droste-cacao, waarop een ingetogen verpleegster staat afgebeeld met in haar hand een blaadje, waarop een busje Droste-cacao, waarop, enz.... Deze afbeelding blijkt voor veel kinderen uitermate intrigerend te zijn. Het idee, dat er nooit een eind komt aan de reeks van busjes op het busje, geeft aan het plaatje iets geheimzinnigs. Elk volgend busje doet dieper doordringen in het geheim, terwijl hetzelfde geheim zich onverminderd en onaangetaast verbergt en voortzet in het nieuwe busje.

Eenzelfde intrigerende voortgang kan men aantreffen in een bewustzijnstheorie. Het bewustzijn, de geest, heeft daar weet van zichzelf. Naarmate dit weten meer helder is, komt het bewustzijn meer tot zichzelf, met als hoogst bereikbaar stadium een volkomen doorzichtig zijn voor zichzelf. Zichzelf spiegelen en zich spiegelen spiegelen reikt het bewustzijn oneindig ver. Door dit denkend zichzelf weerspiegelen onderscheidt het bewustzijn zich volstrekt van al het stoffelijke, dat gevangen ligt in een hier en nu, dat niet grijpt naar zichzelf, niet over zichzelf beschikt, geen doelgerichtheid kent, volstrekt wetmatig bepaald is, enz.

Een kind wordt evenwel niet lang geboeid door het geheim van de afbeelding. Het raadsel verschuift telkens wel, maar het wordt niet opgelost. Men wordt niets wijzer. Alle kijken heeft dus verder weinig zin. Al gauw vraagt een ander geheim, het geheim van het busje zelf, dan ook de aandacht. Het kind pakt het blikje en probeert het open te maken. Grijpend en aan het deksel trekkend vertrouwt het 'blindelings' hand en oog. Het riskeert zijn vingers te klemmen, en cacao te morsen. Het riskeert ook een standje. Maar het heeft nu een goede kans een 'geheim' tenminste in eerste instantie bevredigend op te lossen.

Zoals de afbeelding kan ook een bewustzijnstheorie slechts voorbijgaand bevredigen. Het opvatten van het bewustzijn als een weten van het eigen weten, opent wel een oneindig perspectief, maar het weten geeft daarmee niets van zijn geheim prijs. Het wordt zelfs definitief en volledig ongrijpbaar, het ontglipt ons juist op het moment, dat we menen het te vatten. De geest, die zichzelf spiegelt, krijgt wel een oneindige dimensie, maar dan in de zin van een eindeloze eendeloosheid.

Door het bewustzijn op te vatten als het totaal andere, wordt bovendien het weten van de ander en van het andere tot een raadsel, waarvan de oplossing eveneens op geen enkele wijze nader is te brengen. De geest, de doelgerichtheid vindend in zichzelf, geheel voor zichzelf zijnde, onttrokken aan al het andere, biedt het andere geen toegang. Bewustzijnstheorieën plegen zich uit deze moeilijkheid te redden door te spreken over 'beelden'. Als beeld zou het andere in het bewustzijn gerepresenteerd zijn, zonder dat het volledig vrij zichzelf-zijn van de geest wordt aangetast. Een beeld is immers 'schijn', het is wat het niet is,

het vormt geen bedreiging voor de vrije geest. Hoe dit beeld van buiten in de louter zichzelf spiegelende spiegel gevangen wordt, blijft daarbij een raadsel, waarmee ook het andere en de ander een raadsel blijven.

Dat aan de basis van 'het autonome pedagogische denken' een bewustzijnstheorie lag van bovengeschetste aard, werd in het voorgaande toegelicht¹⁴⁵. Alle doelgerichtheid stamt uit het denken. Alle denken heeft een objekt. De subjekt/objekt tegenstelling ligt aan de basis van alle zinvolheid in kennen en handelen. We staan nu voor de vraag, of in de beoefening van pedagogiek en didaktiek in Nederland genoemde doorwerking is aan te wijzen. Vindt men inderdaad de neiging een probleem op te lossen door het te verschuiven naar een tweede plan, enz., waardoor in feite dus niets wordt opgelost? Wordt de principiële onmogelijkheid van 'de geest' om tot het andere en de ander te komen, overwonnen door het introduceren van 'beelden' van overigens mysterieuze aard?

1 Wanneer Langeveld zich in 'zijn Theoretische Paedagogiek opmaakt de lezer voor het eerst te laten zien wat pedagogisch werk is, dan schrijft hij: 'Elk werk, dat een kind het *beeld* helpt vinden of aangeeft dat hem meer in staat stelt het leven van een mens te leven, is paedagogisch werk.' Even later worden opvoeders '*beeld dragers*' genoemd. Het zijn voorts de filosofen van mens en samenleving, die aan de *menselijke beeldvorming* in feite leiding geven¹⁴⁶.

Een reeks van vragen duikt hier op. Stelt het hebben van een beeld ons in staat het leven van een mens te leven? Wat beeld ook betekenen moge, een beeld is steeds een beeld van iets, dat het zelf niet is. Wat is dit iets hier? Hoe moet men zich dit aanreiken van beelden denken? Als het de filosofen zijn, die aan de beeldvorming leiding geven, dan komen de beelden klaarblijkelijk denkend tot stand. Heeft het aanreiken bij gevolg plaats in de sfeer van het denken, via de taal?

Overigens, de paragraaf in zijn geheel geeft aanleiding tot vragen, welke belangrijk zijn in verband met wat ons bezig houdt. Het zou echter onjuist zijn op grond van de (schijnbare?) willekeurigheden en tegenstrijdigheden in deze paragraaf kritiek uit te oefenen. Langeveld zegt zelf, dat hij hier vooruitloopt op zijn betoog¹⁴⁷. Daarmee is dan echter wel gezegd, dat in zijn opvatting van pedagogiek 'beeld' een belangrijke rol speelt, hetgeen een eerste antwoord is op onze vraag.

Voorts zouden we voor het volgende aandacht willen vragen. Volgens Langeveld ligt de gehele pedagogiek besloten in: 'het kind helpen zijn weg te vinden naar het ... beeld der volwassenheid¹⁴⁸'. Volwassenheid is: leven volgens een in zelfverantwoordelijke zelfbepaling aanvaard (gekreëerd?) levensbeeld¹⁴⁹. Dit beeld (in dubbele zin; zowel het levensbeeld als het gegeven beeld van opvoeding en volwassenheid) wordt door (bepaalde) 'filosofen van mens en samenleving' gevormd¹⁵⁰. Dit beeld van opvoeden is op zijn beurt 'een van de fundamenteelste kenmerken van het mensbeeld¹⁵¹.'

Het is wat ingewikkeld, maar opvoeden blijkt dus te zijn: het aanreiken van het beeld te leven volgens een in zelfverantwoordelijke zelfbepaling aanvaard beeld, dat gevormd wordt door (bepaalde) filosofen, waarbij dit door hen gevormde beeld zelf weer behoort tot het beeld. Het zustersje van Droste leverde minder moeilijkheden, maar het principe is gelijk. Misschien zijn er opvoeders, die in plaats van naar het beeld op de bus toch liever eens in de bus willen kijken.

2 In een beschouwing over research treft men de volgende gedachtengang aan:

“... the practical educators are confronted with the total complex of determinants, research tries to simplify and to construct the abstract model that satisfies the explanation of a limited section of the total situation. To keep research in its place and to locate a special object and special property, we do not only need a good and comprehensive theory of education, we also need the kind of research which serves the construction and verification of such theories¹⁵².”

Weer zien we af van wat gezegd wordt en beschouwen alleen de betoogtrant. Het opgeworpen probleem is: opvoeders staan voor zeer complexe situaties, terwijl de research vanuit zijn aard streeft naar vereenvoudiging en naar konstruktie van abstrakte modellen. Dit maakt de weerzin van de praktici tegen de research met zijn beperkte en vage generalisaties begrijpelijk. Daarom is het ook nodig, dat de research op zijn plaats wordt gehouden door een goede en omvangrijke theorie van de opvoeding, bij de opbouw waarvan een research een onmisbare rol heeft te spelen.

Hoe nu, vraagt men zich af, is de research, welke onmisbaar is bij de opbouw en verifikatie van een dergelijke theorie, opeens van zijn angel beroofd? Wie zal deze research van het tweede plan in toom houden, zolang de goede en omvangrijke theorie nog niet tot stand is gebracht? Uiteraard een theorie van hogere orde, op zijn beurt steunend op derde-graads research. Maar deze research moet op zijn plaats ... enz. enz.

3 Aan het slot van een beschouwing over het verwerven van gegevens in de pedagogiek leest men de volgende zin: ‘In de pedagogische situatie moet geleefd en geholpen worden te leven en dit kan geschieden door de gevonden gegevens vanuit de konkrete pedagogische situatie te interpreteren binnen een pedagogisch kader en bovendien moet als het ware ‘vooruitziende’ de valentie van de geboden hulp in deze situatie worden geschat¹⁵³’.

Ook hier zien we af van de uiteindelijke betekenis van de zin, welke ons overigens verre van duidelijk is. We beperken ons tot de gang van de gedachte.
a ‘In de pedagogische situatie moet geleefd en geholpen worden te leven.’

Het komt ons voor, dat een pedagogische situatie, waarin niet geleefd wordt en niet gepoogd wordt te helpen, ondenkbaar is. Een pedagogische situatie wordt aangetroffen. Ze wordt niet gekonstrueerd, ze wordt niet uitgedacht. Ze kan zelfs niet bedacht worden. We treffen ons in een pedagogische situ-

atie aan, als levend en als verplicht tot helpen. Daarbinnen kunnen we eventueel ook nadenken. Wat kan 'moet' hier nog betekenen? Het wijst evenzeer op een verplicht zijn als in de zinnen: 'Een moeder moet een kind ter wereld gebracht hebben', of 'Een dief moet gestolen hebben'. Het zou slechts een zich verplicht weten tot verplicht zijn kunnen wezen. Als dit zo is, welke betekenis kan dan nog gehecht worden aan het *'en dit kan geschieden door'* dat er op volgt. Hoe kan men nog allerlei denkakrobatiek voorschrijven om iets te bereiken, dat niet door denken tot stand gebracht wordt? Zodra ouders een armzalige uitspraak van een geboorneerde psycholoog of medicus over hun kind ernstig nemen, dan geschiedt 'dit' al. Hetzelfde geldt voor een schoolhoofd of een gemeentebestuur dat een gegeven accepteert, dat bijvoorbeeld door een sociologisch denkend socioloog wordt verstrekt.

b *'... bovendien moet als het ware 'vooruitziende' de valentie van de geboden hulp in deze situatie worden geschat.'*

Hier geldt iets dergelijks. Een situatie (in de hier gebruikte betekenis. Vergl. p. 37 e.v.) waarin niet vooruitgezien wordt, is ondenkbaar. Bij welk gedrag een situatie ook behoort: een les geven, op een stoel gaan zitten, een sigaret aansteken, trouwen of zelfmoord plegen, een schattend vooruitzien is mede aanwezig. In elke pedagogische situatie is dus onuitgesproken een vooruitziende schatting van de valentie van de geboden hulp aanwezig. 'Moet' heeft hier niet de betekenis van verplichting en kan eenvoudig door 'wordt' vervangen worden.

c Uit het bovenstaande volgt, dat in de aangehaalde zin de termen 'moet', 'kan' en 'moet als het ware' geen andere betekenis hebben, dan die van een aanwezig verband, of van een weten van de noodzakelijkheid van dit verband. Het is een kwestie van 'to be or not to be'. De speelruimte welke door de termen gesuggereerd wordt, is er niet. Een dubbelheid wordt aangewezen, die er niet is. De opvoeding wordt hier afgebeeld op zichzelf. De rol die de opvoedkundige hier krijgt toebedeeld bij de verwerving van gegevens is de rol van de zuster op het busje van Droste. Het probleem – er is wel degelijk een reëel probleem, er is ook wel degelijk een speelruimte¹⁵⁴ – wordt opgelost, door het te verschuiven naar een tweede plan.

d Dat men hier te doen heeft met een doorwerking van het bewustzijnspsychologisch vooroordeel komt duidelijk aan het licht, wanneer men de aanhef van het betrokken artikel nog eens doorneemt. In het startpunt ligt het irreële slot reeds besloten.

Men leest daar: 'Dit onderwerp (het verwerven van gegevens in de pedagogiek) kan gezien worden vanuit het standpunt van iemand, die het verwerven van gegevens als een buitengewone zaak beschouwt. In Duitsland wordt de term 'Pädagogische Tatsachenforschung' veel gebruikt, soms om aan te geven, dat er een onoverkomelijke tegenstelling zou bestaan tussen pedagogiek als fundamenteel denken en de konkrete situatie, waarin onderzocht moet worden.

Naar mijn mening is die tegenstelling er niet...

Pedagogiek vereist noodzakelijk: verdieping in de konkrete pedagogische situatie en een handelen in de konkrete situatie. Pedagogiek is een situatiewetenschap en dit betekent: dat er gehandeld wordt en moet worden¹⁵⁵.

Men ziet duidelijk, dat in dit citaat opvoeding en opvoedingswetenschap niet onderscheiden worden. Pedagogiek beoefenen is tegelijk opvoeden, het is: treden in de konkrete pedagogische situatie. Het 'denken' dat het handelen van de opvoeder richt, verheldert zich slechts in het denken van de pedagoog. De pedagogische situatie wordt 'denkend' tot stand gebracht. Vanuit de eenzaamheid van zijn zelfbewustzijn treedt de opvoeder het kind tegemoet als object. 'Het handelen van de opvoeder overschrijdt zijn *eigen* sfeer, het is dus ook transeunt¹⁵⁶'. De opvoeder is van meet af aan opvoedkundige in de dop. Er is vanaf het begin een staan tegenover het kind, een staan tegenover de situatie, een staan tegenover een taak waartoe men 'besluit'; er is van meet af aan 'moeten' en 'kunnen' als *gedachte* mogelijkheid.

Voor een dergelijke opvatting blijft er inderdaad slechts een pedagogisch denken, dat zich afbeeldt op zichzelf, dat zichzelf spiegelt en herspiegelt en in dit eindeloze spel van beelden vergeet, dat het niet verder komt.

4 Vanuit 'het autonome pedagogische denken' klinkt herhaaldelijk een klacht in deze geest: 'many a decision of the greatest educational consequence has been taken by politicians as absolute laymen or even as men who saw education as nothing but a means tot an end¹⁵⁷'.

De klacht is ongetwijfeld gegrond. Men dient er bij te bedenken, dat praktisch alle vaders en moeders en zeer veel beroepsopvoeders ook 'leken' zijn. Het probleem wordt er niet geringer door.

Vanuit 'het pedagogisch denken' zoekt men de oplossing hierin, dat de verantwoordelijkheid voor praktische pedagogische beslissingen in handen gelegd wordt van 'educationalists', van hen die geschoold zijn in het pedagogisch denken. De taak van de pedagogiek is immers: 'opvoeding mogelijk maken en uitvoeren'. Het probleem verschuift daarmee naar een tweede plan.

Hier komt dezelfde moeilijkheid echter terug. Een pedagogische wetenschap, welke borg kan staan voor de opleiding van deze 'educationalists' bestaat nog niet, o.a. omdat bovengenoemde leken de pedagogiek van haar zelfstandigheid hebben beroofd en tot speelbal hebben gemaakt van heteronome krachten¹⁵⁸. Als oplossing wordt voorgesteld: een belangrijke uitbreiding van de pedagogische afdelingen van de universiteiten. Er moeten complete pedagogische fakulteiten komen¹⁵⁹. Het probleem verschuift naar een derde plan.

Ook hier stoot men weer op dezelfde moeilijkheid. De richting, waarin al de te benoemen mensen zouden moeten denken en werken is nog weinig helder¹⁶⁰. Ook de pedagogische fakulteit is nog niet tot zichzelf gekomen. Hier breekt de reeks af: 'no doubt that we would continue for the time being to sell the subject out to the dominant currents of our time. We cannot step out of history. But we can strive for a variety of approaches instead of pressing every-

body and everything into one mould in the name of some passing idea of science or academic snobbery¹⁶¹.

Dit is jammer. Nu blijven de arme leken de komende eeuwen nog met de stukken zitten. Hoe vinden zij op de veiling van de pedagogiek de ware autonome pedagogische denker aan wie ze met vertrouwen beslissingen met grote pedagogische draagwijdte kunnen overlaten, zolang de pedagogische denkers onderling elkaars opvattingen in bepaalde gevallen beschouwen als wetenschappelijke eendagsvliegen of als academisch snobisme?

Konsekwent zou het geweest zijn, wanneer binnen de pedagogische fakulteit een pedagogische afdeling was geprojecteerd, daarbinnen een pedagogische afdeling van de tweede macht, enz. Helaas zouden ook dan de leken nog steeds zelf hun pedagogische beslissingen moeten nemen. Maar konsekwent zou het zijn.

Stelt men eenmaal, dat de doelgerichtheid van het pedagogisch handelen stamt uit het denken, dan blijft als mogelijkheid voor de pedagogiek slechts een in zichzelf besloten blijvende verheldering van dit denken, hetgeen neerkomt op een eindeloze reeks van reflecties. Elke afbeelding van het pedagogische denken op zichzelf levert daarbij een super-opvoeding en super-opvoeders ten opzichte van de voorgaande. Maar elke super-opvoeder is op zijn beurt voorbeschikt om in de lekenstand teruggeplaatst te worden door de pedagoog van de volgende graad van reflectie.

Deze voorbeelden mogen volstaan.

Op grond van zijn bewustzijnstheoretisch uitgangspunt komt 'het pedagogisch denken', wanneer het konsekwent wordt volgebouden, tot schijnoplossingen. Een probleem wordt dan telkens verschoven naar een volgende graad van reflectie, zonder ooit werkelijk dichtbij zijn oplossing te worden gebracht. Dergelijke schijnoplossingen blijken in theoretische beschouwingen uit de sfeer van 'het pedagogisch denken' inderdaad voor te komen.

II.6 Handelen en denken

'Het pedagogisch denken' aksentueert overmatig de grenzen van de pedagogiek t.o.v. andere gebieden van wetenschap. De konsekwenties hiervan werden in het voorgaande onder ogen gezien. Er tegenover staat, dat het de grens tussen pedagogisch handelen en pedagogisch denken doet vervagen, dat het het 'denken' in deze twee gebieden in elkaar laat overvloeien. Het ziet hier slechts continuïteit en identiteit. De volgende citaten zijn hiervoor karakteristiek¹⁶².

*'Het zuiver theoretische, reduplicatieve denken (komt) met noodzaak te voorschijn, wanneer het paedagogisch handelen in zijn volle consequentie voltrokken wordt'*¹⁶³.

'Maar de eerste taak van een theorie der opvoeding is de grondslagen te leggen voor een verantwoorde praktijk der opvoeding. ... De ouders moeten daarom in staat kunnen zijn al datgene wat de opvoeding betreft, te voorzien. Is dat juist,

dan moet de grondidee van dat, wat de opvoeding essentieel is, betrekkelijk gemakkelijk doorzichtig zijn. (Was dat niet het geval, dan bleef de natuur (resp. God) in gebreke¹⁶⁴).

'We educationists have to realize again the axiomatic importance of our work in its fundamental unity, the education of a child: and we have to take upon ourselves the responsibility that every parent has, the responsibility to point a way to help the child along it instead of losing the child in the bush of the thousand aspirations of 'specialists'¹⁶⁵.

'Bij de hulp aan het kind of de mede-volwassene moeten wij minstens de voor hem feitelijk geldende waarden descriptief leren kennen'¹⁶⁶.

'Samenvattend kan men zeggen, dat het de mens- en cultuurwetenschappen zijn en in het bijzonder de paedagogiek die het leraarsambt dat fundament zullen kunnen verschaffen, waarop het rustig overeind kan staan'¹⁶⁷.

'Er is immers geen twijfel aan mogelijk, dat haar object (het object van de opvoedkunde) de opvoedingssituatie is en dat daarmee haar praktische taak ook bepaald is: opvoeding mogelijk maken en uitvoeren'¹⁶⁸.

'... de 'theorie' is daarmee tot een eis van staat geworden van de zijn verantwoordelijkheid bewuste opvoeder'¹⁶⁹.

'Uit het voorgaande vloeit voort, dat de paedagogiek als wetenschappelijke analyse van de paedagogische situatie, als analyse en als bezinning op de praxis der vormgeving en richting dier situatie, een eenheid vormt van ontische en deontische, van feitelijke en richtende, van beschouwende en praktische, van deskriptieve en normatieve momenten'¹⁷⁰.

'Opvoedkundige' is hij, die door systematisch onderzoek van de paedagogische situatie als zodanig, door systematisch onderzoek zowel van haar anthropologische conditioneringen en consequenties als van haar factische structuren, condities en actievormen, ook de verantwoordelijkheid heeft leren dragen voor feitelijke paedagogische situaties'¹⁷¹.

'Pedagogiek als systematisch denken en bezinnen op opvoeding is derhalve wezenlijk een engagement en participatie aan de opvoeding zelf'¹⁷².

'Pedagogy as a comprehensive discipline should finally ascertain whether or not it is desirable for a particular child to learn specific insights at a specific age and at a specific tempo'¹⁷³.

'Zulk een helderheid (over opvoeding in deze samenleving) kan niet verkregen worden, zolang wij niet over een houdbare theorie beschikken. Er kunnen incidenteel maatregelen genomen worden, doch zulke maatregelen zijn een sprong in het duister, wanneer men deze niet vanuit een overtuigende theorie kan verantwoorden'^{173a}.

De pedagogiek heeft haar eigen verantwoordelijkheid, haar taak is het op te komen voor het kind en zijn opvoeder'^{173b}.

Stelt men zich op het standpunt van 'het pedagogisch denken', dan komt inder-

daad op 'het denken' volledig de taak te rusten het pedagogisch handelen te richten op zijn doel en dit meer nadrukkelijk, naarmate het denken zich meer verzelfstandigt, dus meer tot pedagogische wetenschap wordt. Zowel voor de practicus, als voor de theoreticus opent dit ogenschijnlijk aantrekkelijke perspectieven. De eerste ontvangt de geruststellende toezegging, dat hij zijn dagelijkse pedagogische *zorg*, twijfel en bekommernis met vertrouwen kan voorleggen aan een wetenschap, in de gerechtvaardigde verwachting dat deze de konkrete situaties naar hun wezen en op een boven alle discussie verheven wijze denkend zal doorschouwen en door dit denken het handelen zal richten op het pedagogisch doel. Voor de theoreticus is de voldoeninggevende taak weggelegd op een wetenschappelijke wijze, volledig, al denkend op autonome wijze leiding en richting te geven aan het boeiende pedagogische gebeuren.

Het klinkt als een sprookje. Dat zo de pedagogische werkelijkheid niet is, zal ieder beamen.

We hebben in het voorafgaande reeds betoogd, dat een en ander ook fenomenologisch moeilijk te handhaven is.¹⁷⁴ Een vraag is nog of van de aangeduide konsekwenties inderdaad iets terug te vinden is in de pedagogisch-didactische werkelijkheid in Nederland.

Bij het zoeken naar een antwoord valt allereerst op, dat 'het pedagogisch denken' in brede kring met warme instemming is ontvangen. Men ervoer het als een bevrijding van stoffige en levensvreemde boekenwijsheid, als een toewending van de pedagogiek tot de levende werkelijkheid van opvoeding en onderwijs, als een toewending ook tot het konkrete kind. De direkte benaderingswijze van de 'fenomenologische methode', zo boeiend, zo menselijk, zo begrijpelijk, en tegelijk zo imponerend wetenschappelijk, maakt diepe indruk. 'Het pedagogisch denken', dat zichzelf en alleen zichzelf competent verklaarde om leiding te geven aan het pedagogisch en didactische handelen, gaf nieuwe moed na de teleurstellende ervaring met de 'vreemde' psychologie en psychiatrie en streelde het gevoel van eigenwaarde. Het idee volledig baas te zijn in eigen huis, was aantrekkelijk. Steeds luider klonk dan ook de roep om de 'fenomenologisch gevormde', de in 'het pedagogisch denken' geschoolde, de pedagogisch-diagnostisch onderlegde pedagoog in school, internaat, M.O.B., schoolpedagogische dienst, enz. Kortom: 'Het pedagogisch denken' veroverde stormenderhand het hart van vele praktici. Men geloofde het sprookje maar al te graag.

Ook vele theoretici – akademisch gevormde pedagogen – bezweken voor de verleiding. Men eiste een monopolie op, overal waar pedagogisch gehandeld werd. De klacht klinkt, dat beslissingen met grote pedagogische draagwijdte genomen werden zonder hen, door pedagogische leken, op grond van niet-pedagogische overwegingen. Het opgeleid zijn tot 'pedagogisch denker' werd tot garantie voor pedagogisch verantwoord handelen, het niet doorlopen hebben van deze scholing stempelde iemand ook met betrekking tot de direkte omgang met kinderen tot een 'leek'. Wie wetenschappelijk was opgeleid in een niet-

pedagogische richting werd op grond daarvan ongeschikt verklaard tot het dragen van pedagogische verantwoordelijkheid, enz.¹⁷⁵.

- Wat beantwoordt in de realiteit aan de verwachting van de praktici en aan de pretenties van de theoretici? Gaf 'het pedagogisch denken' werkelijk richting en leiding aan het feitelijke pedagogisch handelen? Is het ertoe in staat? Zal de pedagogiek ooit werkelijk in staat zijn de verantwoording te dragen welke haar door 'het autonome pedagogische denken' wordt toegedacht? Enkele grepen uit het grensgebied van theorie en praktijk mogen als voorlopig antwoord volstaan

a Is het niet zo, dat 'het pedagogisch denken' weerklank vindt in opleidingen, in konferenties, in organisaties, in boeken en geschriften, dus daar waar over opvoeding en onderwijs *gesproken* en *geschreven* wordt, maar dat de man of de vrouw, die zich dagelijks waagt in de konkrete pedagogische situatie weinig meer steun ervaart dan in de bloeitijd van de psychologische didaktiek?

b Naar aanleiding van het medisch denken schrijft Beets: 'Er zijn echter opleidingen, die het de mens uitermate moeilijk maken om nog de wereld van het zuiver pedagogisch denken en handelen binnen te treden¹⁷⁶'. Wordt hier niet wat gemakkelijk dat, was voor het denken geldt, ook op het handelen van toepassing verklaard? Zou een arts b v werkelijk op grond van zijn opleiding uitermate gehinderd worden in de opvoeding van zijn kinderen, omdat hij hen nog slechts ziet als een verzameling van organen en niet als jonge mensen met een toekomst? Zouden biologen, fysici en mathematen op grond van hun opleiding gedoemd zijn als groep opvallend slechter leraren en vaders te zijn, dan historici en pedagogen, omdat ze in hun opleiding natuurwetenschappelijk leerden denken? Zouden, meer algemeen genomen, medici, chemici en andere natuurwetenschappers op grond van hun opleiding werkelijk gepredestineerd zijn mindere opvoeders en b v ook mindere gastronomen, minnaars en gelovigen te zijn? Zou dan omgekeerd een scholing in 'het pedagogisch denken' op 'fenomenologische' basis een uitzonderlijke pretentie met betrekking tot het pedagogisch handelen wel rechtvaardigen?

c Wanneer het erom gaat onze didaktiek en met name 'de didaktiek van de didaktiek' te bevrijden van een intellektualistische erfenis, is 'het pedagogisch denken' dan de aangewezen om hieraan leiding te geven? Heeft het deze in dit opzicht gegeven? Is een opvatting, die in de eigen grondslag het objektiverend denken zo fundamenteel stelt, niet zelf in hoge mate belast met deze erfenis?

d Is men niet slachtoffer van een illusie, wanneer men op theoretische gronden in het praktisch pedagogisch werk een monopolie opeist voor een pedagogische diagnostiek, terwijl men met Van Gelder tot de konklusie zal moeten komen, dat een wetenschappelijke pedagogische diagnostiek in de zin van 'het pedagogisch denken' nog slechts in rudimentaire vorm bestaat en waarschijnlijk nooit veel verder zal komen?

e Is het niet wat vreemd, dat men de behandeling van het gestoorde kind claimt voor de orthopedagoog^{176a} en dat tegelijk ieder onbevooroordeelde zal moeten toegeven, dat een autonome orthopedagogiek in de zin van 'het pedagogisch denken' nauwelijks of niet bestaat?

f Dringt zich op het ogenblik de vraag niet op, of de tendens het medisch-biologische te zien als in wezen vreemd aan het pedagogisch-didaktische een nieuw gevaar inhoudt voor het gestoorde kind? Een eenzijdige orthopedagogische of orthodidaktische benadering in de zin van 'het pedagogisch denken' kan evenzeer nadelig zijn als de zo gewraakte eenzijdige medische beschouwingwijze. Hoe paradoksaal het klinken moge, de verabsolutering van de autonomie van 'het pedagogisch denken' kan leiden tot miskennen van de werkelijke pedagogische situatie en tot schade van het betrokken kind.

g In zijn theoretische studie over sociale pedagogiek verklaart Perquin eerst, dat hij er nog niet in geslaagd is een sluitende theorie te ontwikkelen. Vervolgens zegt hij, dat maatregelen, welke men niet vanuit een sluitende theorie kan verantwoorden, een sprong in het duister zijn. Daarna zet hij uiteen, dat de sociaal-pedagoog in het sociaal-pedagogische vlak de eerst geroepene is^{176a}. Een saltomortale in het denken.

h Is het niet wat erg gedurfd, om alleen op grond van een redenering met betrekking tot 'het pedagogisch denken' te stellen, dat de wetenschappelijk gevormde pedagoog en hij alleen, de verantwoording op zich kan nemen voor de pedagogisch-didaktische praktijk, omdat alleen hij geleerd heeft 'pedagogisch te denken', omdat hij 'fenomenologisch geschoold' is, omdat hij de 'pedagogische diagnostiek' beheerst, omdat alleen hij 'de konkrete pedagogische situatie' wetenschappelijk doorschuift? Het is eigenlijk voldoende zich voor te stellen, wat er zou gebeuren, wanneer men aan 'pedagogische denkers' inderdaad de verantwoording zou overdragen, welke zij opeisen: de verantwoording voor de organisatie van het schoolwezen, voor de selectie, de behandeling van gestoorde kinderen, de beroepskeuzevoorlichting, de organisatie en de uitvoering van pedagogisch onderzoek, enz. Wanneer zij werkelijk een dergelijke verantwoording zouden aanvaarden, dan zouden zij binnen zeer korte tijd ontdekken, dat de pretenties van 'het pedagogisch denken' op een illusie berusten. Er is geen pedagogiek, die opvoeding mogelijk maakt en uitvoert. Er is geen pedagogiek, die het fundament legt voor de opvoeding. Er is geen pedagogische theorie, die de verantwoording voor het feitelijke opvoedingsgebeuren op zich kan nemen. Ze is er niet en ze zal er niet zijn.

Onze konklusie zal in de volgende geest moeten luiden: er zijn in Nederland met betrekking tot pedagogiek, didaktiek, orthopedagogiek en -didaktiek pretenties en verwachtingen gewekt, die geen voldoende basis vinden in een bezit aan wetenschappelijke kennis. Het baat hierbij niet, dat men zich beroept op een fenomenologische scholing, op een specifiek pedagogische methode van

onderzoek of op een intuïtief inzicht in de konkrete situatie. Er is een discrepantie ontstaan tussen wat namens de pedagogiek gepretendeerd wordt en wat de practicus reeel geboden kan worden. Het kan daarom niet verbazen, dat de practici heen en weer geslingerd worden tussen adoratie en een teleurgesteld zich afwenden, en dat men vanuit andere wetenschappen de ontwikkeling met bezorgdheid volgt. Het vermeende eerstgeboorterecht, waarmee 'het autonome pedagogische denken' ter wereld kwam, steunt niet op een reeel bezit aan wetenschap. Aan de basis ervan ligt slechts een redenering, welke uitgaat van een premisse, die een vooroordeel bleek te zijn. De opvoeding was er vóór de pedagogiek, en is er zondig ook zonder pedagogiek.

De pedagogiek en haar beoefenaars hebben op grond van hun bestaan alleen geen enkel monopolie of zelfs maar voorrecht met betrekking tot de pedagogische praktijk. Wetenschap is geen kwestie van autoriteit, uitverkiezing of charisma. De enige relatie welke in dit opzicht in principe bestaat is deze, dat de beoefenaars van de wetenschap der pedagogiek door een persoonlijke keuze een zeer bijzondere verplichting op zich hebben genomen met betrekking tot de pedagogische praktijk. Naarmate ze deze verplichting beter vervullen door het in gemeenschap akkumulieren van goed gefundeerde kennis, hebben ze meer 'recht van spreken'. Gevreesd moet worden, dat 'het autonome pedagogische denken' door het beklemtonen van een vermeend eerstgeboorterecht juist deze verplichting heeft verwaarloosd en daarom in feite weinig 'te zeggen' heeft.

Professor Langeveld uitte tegenover een gehoor van opvoedkundigen de volgende klacht: 'de situatie in onze huidige maatschappij is zodanig, dat de opvoedkundige niet gehoord wordt in talrijke situaties, waarin hij de eerst geraadpleegde zou moeten zijn. Er worden veel beslissingen genomen, die van grote pedagogische betekenis zijn of die direkt van pedagogische aard zijn, zonder ons! Aldus komen mammoeten van wetten tot stand¹⁷⁷'. Men zal zich in dit verband dus de vraag moeten voorleggen, in hoeverre de opvoedkundigen als gemeenschap van onderzoekers kunnen wijzen op een goed gefundeerd gemeenschappelijk bezit aan kennis, dat de pretentie van de eerstgeroepene te zijn, rechtvaardigt.

Tot dezelfde groep toehoorders zei professor Stellwag met betrekking tot de opvoedkunde: 'dat de systematische oriëntering in het vakgebied niet gerealiseerd kan worden, omdat systematische documentatie ontbreekt . . . Ook . . . ontbreekt het aan een algemeen aanvaard, internationaal-bruikbaar begrippenstelsel. Zelfs de introductie in de denkwijzen en vraagstellingen, die specifiek zijn voor de opvoedkunde, wordt bemoeilijkt door het ontbreken van kritische overzichten op het gebied van theorie en terminologie¹⁷⁸'. Wanneer deze kenschets juist is – en wie zal hem bestrijden – dan treft de klacht van Langeveld niet 'onze huidige maatschappij'. Wie zou zij überhaupt moeten raadplegen? Wie uit het pedagogische Babel zijn die 'ons', zonder wie geen beslissingen genomen mogen worden? Waaraan kan de maatschappij hen kennen? De klacht

van Langeveld snijdt in het eigen vlees. Zolang de gemeenschap van opvoedkundigen weinig heeft te zeggen¹⁷⁹, heeft ze weinig te zeggen en valt er weinig te raadplegen.

Vanuit het bewustzijnspsychologisch standpunt is het konsekwent, wanneer men stelt dat slechts het denken en dus uiteindelijk het wetenschappelijk pedagogisch denken de opvoeding kan richten op haar doel. De realiteit van opvoeding en wetenschap is echter een andere. *Door een in wezen zichzelf gelijkblijvend denken te poneren, dat reikt van de grond van het pedagogisch handelen tot de zuiverste theorie, beklemt oont 'het pedagogisch denken' overmatig de scheidingslijnen tussen de wetenschappen onderling en ziet het te weinig de principiële afstand tussen pedagogisch handelen en wetenschappelijk pedagogische denken. De eigen verantwoordelijkheid, zowel van de theorie als van de praktijk wordt hierdoor niet voldoende gezien.*

Gevolgen zijn: irreële verwachtingen van praktici met betrekking tot 'het pedagogisch denken' en ongefundeerde aanspraken en pretenties van de zijde van theoretici ten opzichte van de opvoedingswerkelijkheid op grond van een scholing in 'het pedagogisch denken'.

Didaktiek naar menselijke maat Een perspectief?

III.1 Naar een synthese

De impasse in de Nederlandse didaktiek hebben we in het voorafgaande beschouwd vanuit de rol, die een relatief jonge opvatting erin speelt, een opvatting, die de autonomie van het pedagogisch denken sterk beklemtoont. We hebben erop gewezen, hoe deze zienswijze, wanneer zij konsekwent wordt doorgevoerd, leidt tot een impasse, tot een perspectiefloze situatie, ten gevolge van het bewustzijnspsychologisch vooroordeel, dat eraan ten grondslag ligt.

Uiteraard is hiermee het didaktisch leven in Nederland niet volledig gekarakteriseerd. Opvoeders en leerkrachten corrigeren in hun handelen en spreken eenzijdigheden en tekorten van hun theorie. Er zijn voorts benaderingen vanuit een ander wetenschappelijk uitgangspunt¹⁸⁰; er is een toewending tot de didaktiek vanuit het wereldbeschouwelijke; er zijn oudere theoretische tradities, die zich handhaven; er is de veelheid van ideeën en pogingen, die opbloeien uit een persoonlijke praktijk en uit het georganiseerde onderwijs; er zijn injecties vanuit andere gebieden van wetenschap en praktisch handelen. Men zal echter toegeven, dat het daarbij gaat òf om voortkabbelende spekulaties van brede allure maar met weinig vat op de didaktische realiteit en zonder belofte van een uitgroei tot een bloeiende praktische wetenschap, òf om stukwerk, om een hier en daar oplaaiend vuur, dat bij al zijn verdienste incidenteel blijft en de ruimheid mist om uit te groeien tot een werkelijke didaktiek.

Noch van de 'denkpsychologische didaktiek', noch van 'het autonome pedagogische denken' kan men dit zeggen. Zij deden wél een greep naar een algemene didaktische wetenschap en schenen tegelijk de inspirerende belofte in zich te dragen van grote praktische vruchtbaarheid. Zowel de denkpsychologische didaktiek als 'het pedagogisch denken' hebben in Nederland wervingskracht getoond, ze hebben in brede kring grote verwachtingen gewekt, én met betrekking tot de theorie én tot de praktijk. Op het ogenblik bepaalt 'het autonome pedagogische denken' nog steeds in hoge mate verwachtingen en opvattingen in pedagogisch-didaktische kring. Om de impasse te doorbreken, kan niet worden volstaan met te wijzen op het onvermijdelijk falen van deze

dominerende zienswijze. Een nieuw perspectief moet worden gezocht, een uitzicht, dat hoop rechtvaardigt op reëel en voor de praktijk vruchtbaar wetenschappelijk werk.

Vanzelfsprekend biedt 'de weg terug' niet de gezochte oplossing. De stelling, dat de didaktiek rechtlijnig afgeleid kan worden uit 'een psychologie' (eventueel terzijde gestaan door 'een sociologie') zullen weinigen nog willen verdedigen. Het ras van psychologen (pedagogen?), dat pedagogiek en didaktiek ziet als toegepaste psychologie, is wel uitgestorven. Het gevoel van bedreigd te zijn vanuit die hoek – een gevoel, dat men in pedagogische kring nog steeds kan aantreffen – vindt hier geen feitelijke grond. Een relatieve autonomie van didaktiek (en pedagogiek) is buiten kijf. Wie zich niet principieel op dit standpunt stelt, staat altijd nog voor de praktische moeilijkheid, te moeten kiezen uit de niet meer te verwerken veelheid van niet onder één noemer te brengen psychologische en sociologische theorieën en opvattingen. Wie wenst hieruit nog een enkelvoudige keuze te doen, waaraan hij gehouden wil worden?¹⁸¹ Zo er reden is te spreken van een dreiging voor de pedagogiek, dan is de grond hiervoor haar zo duidelijk te kort schieten als praktische wetenschap.

Om een nieuw perspectief te vinden zullen we niet achterom, maar vooruit moeten kijken. Nu zeiden we reeds, 'het autonome pedagogische denken' toont trekken van een antithese. Het wees op een radicale wijze de psychologie af als grondslag voor pedagogiek en didaktiek, maar in de afwijzing bleef het gebonden aan wat het bestreed. Het maakte zich niet werkelijk vrij. Het werd zo de gevangene van een vooroordeel.

Wil men vooruit, dan zal de volle konsekwentie getrokken moeten worden, daar waar 'het autonome pedagogische denken' slechts halverwege ging. Op dezelfde weegschaal, waarop de klassieke psychologie werd gewogen en te licht bevonden, zal 'het pedagogisch denken' zelf gewogen moeten worden.

Het uitgangspunt, op grond waarvan de psychologie als basis voor de pedagogiek verworpen werd, was, dat alleen een weten, dat zijn fundament vindt in een fenomenologische/antropologische analyse van de menselijke existentiële situatie van de opvoeding en het opgevoed worden voor de pedagogiek van betekenis kan zijn.

Wie als pedagoog tot een dergelijke opvatting gekomen is, mag echter niet blijven staan bij een fenomenologische analyse van de opvoeding en het opgevoed worden. Hij zal zich ook open moeten stellen voor wat een dergelijke analyse te zeggen heeft met betrekking tot de eigen aktiviteit, dus met betrekking tot het opvoeder-zijn enerzijds en het beoefenen-van-de-pedagogiek-als wetenschap anderzijds. We kunnen ook zeggen: 'het autonome pedagogische denken' kan niet voorbij aan de vraag naar de aard van het pedagogisch denken zelf. Deze vraag is verre van absurd en verre van gezocht. Wie zich bijvoorbeeld

in ernst afvraagt wat met 'denken' bedoeld wordt in de omgangstaal, in psychologieën, antropologieën, filosofieën, ziet zich geplaatst tegenover een veelheid van opvattingen en onzekerheden. Vanzelfsprekend is het antwoord dus allerm minst

Nu is het opvallend, dat men in publikaties uit de sfeer van 'het autonome pedagogische denken' geen beschouwing aantreft, waarin dit denken zelf in de analyse wordt betrokken en op zijn draagkracht beproefd. Men stelt zich kritisch op tegenover veel, maar niet tegenover zichzelf en het eigen denken. Met een ontwapenende argeloosheid stromen 'fenomenologische' en 'antropologische' monologen voort in het niet te schokken vertrouwen, dat men aldus pedagogisch denkend 'opvoeding mogelijk maakt en uitvoert', als 'begaafd pedagogisch onderzoeker' gedreven door een 'geheime kracht in zich' doorstoot naar 'het wezenlijke van de konkrete pedagogische situatie in zijn onherhaalbare uniciteit', enz. enz.

Voor een benaderingswijze, die zich fenomenologisch noemt, is dit een ongewone wijze van doen. De fenomenologie bloeide juist op vanuit de bekommernis om de draagkracht van het eigen kennen, vanaf Husserl tot Heidegger, Merleau-Ponty, Strasser, Linschoten, enz.¹⁸². Het 'autonome pedagogische denken' echter, gaat aan dit probleem voorbij. Het past zijn 'fenomenologische methode' toe op een beperkte wijze, en met name niet op het pedagogische denken zelf. Aan de kernproblematiek van de fenomenologie gaat het daardoor voorbij. Dit betekent, dat 'het pedagogisch denken' de 'natuurlijke kenhouding' (Husserl) niet doorbreekt, dat het zich stelt op het standpunt van een 'extramundane geest', dat het een intellektualistische en dus een objectivistische houding (Merleau-Ponty) handhaaft, enz. Een dergelijke 'zelfvergeten' vorm van denken is naar zijn aard pré-fenomenologisch, pre-antropologisch en pré-existentialistisch. Wil men doorstoten naar de synthese, dan zal men dus naast het kind en het opgevoed worden, ook het opvoeden, het pedagoog zijn en het pedagogisch denken zelf in de fenomenologische beschouwing moeten betrekken.

Het bovenstaande betekent reeds, dat het niet verantwoord is om, zoals in Nederland veelvuldig geschiedt¹⁸³, zienswijzen en pretenties van 'het autonome pedagogische denken' over te nemen, zonder er zich kritisch op te bezinnen.

Het betekent vervolgens, dat – om verder te komen – het aangeduide verzuim moet worden ingehaald. Het eigen denken, in dit geval dus het pedagogisch denken, moet in de beschouwing betrokken worden.

We hebben reeds aangeduid, dat we hier beland zijn in een kerngebied van de fenomenologie. Iedere fenomenoloog stuit op dit probleem van welke vraagstelling hij ook vertrekt, en zegt er het zijne over¹⁸⁴. Redelijkerwijs mag niet verwacht worden, dat wij in dit betoog deze omvangrijke fenomenologische literatuur refereren, om aan te tonen, dat het standpunt, dat onkritisch door

‘het autonome pedagogische denken’ werd ingenomen, ermee in tegenspraak is.

Nog minder mag verwacht worden, dat we hier in enkele bladzijden uiteenzetten, wat fenomenologisch gesproken ‘denken’, ‘wetenschap’, enz. naar hun wezen zijn. Een dergelijke opgaaf is o.i. overigens een niet eindigende.

Voor de taak, welke we ons in deze studie gesteld hebben, is dit ook niet nodig. Voldoende is dat we aantonen, dat de opvatting van denken, welke onuitgesproken in ‘het pedagogisch denken’ aanwezig is, niet te rijmen valt met onze direkte ervaring. Is op deze wijze de ban gebroken, dan krijgen didaktiek en pedagogiek vanzelf weer ruimte. Dan is er in beginsel weer uitzicht.

Hoe ziet ‘het pedagogisch denken’ zichzelf? Kenmerkend bleek het volgende: Pedagogisch handelen wordt door denken gericht op zijn doel. Dit doel is van een geheel eigen, niet te herleiden aard. Ook het betrokken denken is bijgevolg geheel eigensoortig, het is ‘pedagogisch denken’. Als functioneel denken is het van meet af aan aanwezig in alle pedagogisch handelen. Uit een innerlijk zich verplicht weten streeft het echter naar verheldering en vindt aldus zijn voltooiing in de pedagogische theorie. Deze pedagogische theorie is, als hoogste vorm van pedagogisch denken, geroepen uit zich, autonoom het pedagogisch handelen te richten op zijn doel. *Het oorspronkelijk functionele denken komt tot zichzelf en verheldert zichzelf dus tot pedagogische theorie, waarbij het zichzelf o.a. in zoverre gelijk blijft, dat het niet inboet aan greep op het konkrete pedagogische handelen.*

In het voorgaande hebben we aan de hand van vele voorbeelden laten zien, dat deze opvatting niet alleen wordt gehuldigd, maar dat men er ook op tracht voort te bouwen en er pretenties aan ontleent. *De vraag is nu, of een dergelijke opvatting in overeenstemming is met onze direkte ervaring.* We zullen daartoe de twee polen – het in ons handelen aanwezig geachte functionele denken en het theoretische denken – nader beschouwen.

Men doet de werkelijkheid geen geweld aan, wanneer men zegt, dat in ons handelen denken aanwezig is. Ook al realiseren we het ons op het moment van het handelen niet, achteraf kunnen we zinvolle betrekkingen en logische samenhangen ontdekken, die we kunnen gieten in de vorm van oordelen en redeneringen. Zo kan na een aanrijding de ene automobilist tegen de ander zeggen: ‘Ik *dacht*, dat u stopte’. Wie een val maakte, omdat hij tevergeefs steun zocht bij een handgreep, die niet goed vast bleek te zitten, kan zeggen: ‘Ik *dacht*, dat dat ding vast zat.’ Na een misverstand op het voetbalveld kan een speler tegen een ander zeggen: ‘Ik *dacht*, dat je *dacht*, dat ik de bal terug zou spelen.’

Dit zijn voorbeelden uit de omgangstaal. Ook in het wetenschappelijk-technisch taalgebruik kan men formuleringen als: ‘denken met de handen’, ‘het ‘thinkinglike’ aspekt van de waarneming’, ‘hypothesetoetsing op sensomotorisch niveau’, enz. tegen komen. Toch is het gebruik van de term ‘denken’ hier hachelijk.

In principe is er echter niets op tegen, wanneer men spreekt van een (functie-) denken, dat aanwezig is in alle pedagogische handelen. Ook de opvoeder kan achteraf zeggen: 'Ik deed zus of zo, omdat ik dacht dat ...'. Hij doet dit b.v. wanneer hij ter verantwoording wordt geroepen.

De moeilijkheden worden groter, zodra men vraagt naar de aard van dit in het handelen 'ingebouwde' denken. Zonder de pretentie te hebben het meest wezenlijke aspekt te raken, zouden we toch iets ervan wat naar voren willen halen.

Heeft de voetballer van zoëven in de flits, waarin hij zijn trap voorbereidde, alleen gedacht, dat de ander dacht, dat hij de bal terug zou spelen? Blijkbaar niet. Tot een paar andere spelers in zijn omgeving, tot de scheidsrechter, tot zijn verloofde, die op de tribune zat, kan hij achteraf met betrekking tot hetzelfde moment iets heel anders zeggen: 'Ik dacht, dat je achter me stond', 'Ik dacht dat je keek', enz. Over de snelheid van de bal, de gladheid van het veld, de stand van de competitie, de fairheid van een tegenstander, enz. enz. kan hij achteraf ook zeggen, dat hij bepaalde dingen dacht, allemaal op het ene moment, waarin hij uithaalde om te trappen. Hoeveel gedachten had de man tegelijk? Moeten we tellen met tientallen, honderdtallen, duizendtallen? Het in het handelen aanwezige denken is blijkbaar uiterst gekompliceerd. En toch, waar de voetballer ook moe van mag worden, zeker niet van het denken.

Merkwaardig aan het in het handelen aanwezige 'denken' is, dat het ervaren wordt als uit één stuk, terwijl achteraf toch van talloze er in te onderscheiden relaties gezegd kan worden, dat men ze 'gedacht' heeft.

Dit geldt ook voor het in het pedagogisch handelen aanwezige denken. Men behoeft zich slechts een onderwijzer voor te stellen, voor zijn klas met veertig leerlingen, bezig met een complexe leerstof, zich baserend op het nabije en meer verwijderde verleden van de klas, zich richtend op de toekomstige volwassenheid van deze veertig kinderen, enz. enz. om hiervan overtuigd te zijn.

De synthese, die we in het handelen aantreffen en die de gerichtheid van het handelen omvat, deze samenbundeling van relaties, welke overigens zelf in de samenbundeling pas definitief gaan bestaan, kan men desgewenst 'denken' noemen. Het is dan echter wel denken in een zeer bijzondere betekenis. Beter lijkt het te zeggen, dat de relaties uit de konkrete situatie ons als 'gedacht' voorkomen, zodra wij ze thematiseren. We gebruiken hier, om het genoemde onderscheid niet uit het oog te verliezen, de term 'denken' voor de oorspronkelijke synthese van de konkrete situatie daarom slechts voorzien van aanhalingstekens. De fenomenologische traditie heeft overigens een reeks andere termen gestempeld, waarmee zij de betrokken verschijnselen tracht te vatten.

We zouden verder kunnen gaan met te overdenken van welke aard het in het handelen funktionerende 'denken' is. We kunnen ons bijvoorbeeld afvragen, wat er in het handelen is naast dit 'denken'. Van welke aard is dit? Is het stoffelijk? Welke samenhang heerst daar, een causaal wetmatige? Welke rol speelt

het, en hoe? Hoe is de relatie tussen het 'denken' en dit andere? We zouden ook kunnen vragen naar de bron van de doelgerichtheid, dus naar het waarde- en normaspekt. Hoe is dit in het handelen aanwezig? Als een waardeoordeel, dat door het funktionele 'denken' wordt gedacht en toegepast? We kunnen ons verder afvragen, hoe de ander aanwezig is in het handelen. Is hij er als een ander funktioneel 'denken'? Is hij er bijvoorbeeld als objekt van pedagogisch funktioneel 'denken', eventueel als objekt van pedagogisch handelen? Hoe zit het met een subjekt, dat objekt is? Enz. enz.

Maar we wilden ons niet te ver wagen in het fenomenologisch struweel. Het bovenstaande is waarschijnlijk voor ons doel wel voldoende. We wenden ons daarom nu tot de andere pool van 'het pedagogisch denken', nl. tot de theorie.

Hoe men theorie ook wenst op te vatten, een theorie is gebonden aan taal. Alle wetenschap, voor zover ze gerealiseerd is, is neergelegd in woorden, in formuleringen, desnoods in formules. In lessen (lezingen) wordt de theorie overgedragen, in diktaten (wat gezegd is) vastgelegd, in artikelen en boeken publiek gemaakt, in bibliotheken bewaard, enz. enz.

Juist omdat ze geformuleerd is, kan de theorie ons een nieuwe, meer effectieve greep op de werkelijkheid verschaffen. Tegenover de vluchtigheid van de synthese in de steeds verglijdende situatie stelt de taal op een of andere wijze een duurzaamheid. Terugkerende aspekten en relaties treden naar voren, worden geïdentificeerd, gaan voor ons bestaan, vanaf het moment, dat ze in woorden worden gevat. Wat de mens ervaart, wordt door verwoording op een nieuwe wijze vruchtbaar voor de toekomst, wordt ook op een nieuwe wijze overdraagbaar. Het wordt in principe tot bezit van allen. Een gemeenschappelijke, niet louter persoonlijke en niet verglijdende greep op de wereld wordt verworven.

Geldt dit voor de taal in het algemeen, op bijzondere wijze geldt het voor de theorie, voor de wetenschap. Immers daar streeft de mens systematisch en doelgericht naar een koherente, dus naar een innerlijk niet tegenstrijdige wijze van spreken over een gebied of aspekt van de werkelijkheid. Vandaar, dat alle wetenschapsbeoefening een gevecht is met de taal, een worsteling om woorden en formules, een voortdurende vernieuwing ook van de taal. Vandaar de zorg van alle wetenschap de verworvenheden aan formuleringen door te geven aan de volgende generatie. Vandaar het gemeenschappelijke, het onpersoonlijke, het dienende, het 'objektieve', dat in alle wetenschappelijk werk mede aanwezig is. Vandaar de indrukwekkende en soms benauwende macht en '*verantwoordelijkheid*', die de wetenschap soms legt in de handen van een mens, die op grond van zijn wetenschappelijke kennis moet *handelen*.

Hoe imponerend de verschijnselen taal en wetenschap zijn mogen, men mag niet blind zijn voor hun grenzen. Langs twee wegen zouden we hiervan iets aan willen duiden.

a Onze woorden verwijzen naar aspecten van uiteindelijk konkrete situaties. Zij wijzen iets aan, en maken daardoor, dat het terug te vinden is. Zij doen in de steeds voortvloeiende, niet in zichzelf terugkerende stroom van het leven als het ware iets verstarren. Zij 'merken' dingen en relaties, waardoor ze identificeerbaar worden. Dat, waarop ze wijzen, gaat in principe bestaan voor allen. Het wordt tot iets, dat wel terug kan keren, dat zich wel kan herhalen. Dit betekent echter, dat het werkelijk unieke, het strikt persoonlijke, het 'Eenmalige', het onherhaalbare van de konkrete (pedagogische) situatie zich aan de verwoording en dus ook aan de (pedagogische) theorie onttrekt. Het (pedagogisch) handelen bergt een volheid in zich, die niet volledig verwoord kan worden en die voor de (pedagogische) theorie een nooit eindigende opgaaft vormt.

b Om over een theorie te beschikken, moeten we de taal van de betrokken wetenschap *geleerd* hebben. Deze wetenschappelijke taal is geworteld in de omgangstaal. Ook die moeten we *geleerd* hebben. Hoezeer we de indruk hebben, dat datgene, wat we zeggen definitief en volledig doorzichtig is, deze vastheid en helderheid zijn er slechts bij de gratie van het geworteld zijn van onze taal in een niet geheel doorzichtig persoonlijk en gemeenschappelijk verleden. Slechts door te vertrouwen op wat we leerden, verstaan we wat gezegd wordt, verstaan we dus ook de theorie. Het is voor ons niet mogelijk, welke uitspraak ook tot zijn laatste wortel, tot de laatste zingeving, die eraan ten grondslag ligt, na te speuren.

We bemerken iets van de schemerige sfeer, van waaruit het in woorden thematisch gestelde helder naar voren treedt, wanneer we ons ophouden aan de grens van de taal, daar waar de taal groeit en zich vernieuwt. Bijvoorbeeld: wanneer we ons verdiepen in de taalverwerving van de kleuter; wanneer we nagaan hoe woorden en formuleringen betekenis krijgen, van betekenis veranderen, aan helderheid winnen, als we ons bezig houden met een voor ons nieuw stuk theorie; wanneer we ons realiseren, hoe oorspronkelijke schrijvers en wetenschapsmensen tegelijk én de taal en 'de wereld' vernieuwen, enz.

Alle theorie is gevat in taal en alle taal is geworteld op een wijze, die we niet geheel doorzien. Daarom is de taal en ook de theorie nooit voltooid, nooit aan een eind, nooit definitief.

Dit is geen reden, om taal of theorie te minachten, of om de worsteling van de wetenschap om de werkelijkheid steeds meer in onze greep te brengen op te geven. Wel is het een reden, om de betrekkelijkheid en voorlopigheid van alle theorie voor ogen te houden. Met name geldt dit, zodra de stap gezet wordt van de theorie naar het handelen.

Het weinige, dat hierboven gezegd werd over het in het handelen aanwezige 'denken' en over de theorie, toont voldoende aan, dat 'het autonome pedagogische denken' uitgaat van een opvatting van denken, die in strijd is met onze

direkte ervaring. Een pedagogische theorie, die de taak van 'het functionele denken' met betrekking tot het handelen integraal voortzet, bestaat niet en kan niet bestaan 'Het pedagogisch denken' legt zichzelf als theorie een last op, die de grenzen van het menselijk mogelijke principieel overschrijdt

Wenst men van de antithese door te stoten naar de synthese, dan zal men op grond van het fenomenologisch/antropologische uitgangspunt niet alleen moeten erkennen, dat pedagogiek geen toegepaste psychologie is, maar ook, dat opvoeden niet gelijk te stellen is met toegepaste pedagogiek 'Het pedagogisch denken' gaat zelf mank aan datgene, wat het in anderen bestrydt.

Stelt men zich op het standpunt, dat alle doelgerichtheid, dus alle zinvolheid, stamt uit het bewustzijn of uit het denken, dan is voortgang alleen mogelijk door innerlijke verheldering, door een meer tot zichzelf komen van het denken zelf Daarmee is ongetwijfeld de 'autonomie' gegeven Daarmee is ook gegeven, dat opvoeden toegepaste pedagogiek is Tevens betekent het, dat het pedagogisch denken zich opsluit in zichzelf, het bewustzijn is immers een en ongedeeld, het bestaat voor zichzelf Er is dus letterlijk geen uitzicht, *geen perspectief* Wanneer men konsekvent is, is werkelijke voortgang hier slechts mogelijk, door een zich wenden van het denken tot dit denken zelf Het 'pedagogische denken' doemt zichzelf eeuwig passen op de plaats te maken De onherhaalbare, unieke pedagogische situatie is inderdaad steeds even nieuw. Het denken ervan als zodanig zou dit ook zijn

'Het pedagogische denken' voert onvermijdelijk tot een impasse, het *kent geen werkelijk perspectief* Het miskent door zijn uitgangspunt het perspectivisch karakter, dat al het menselijk kennen, ook het denken, ook de wetenschap eigen is¹⁸⁵

Zien we een landschap, dan zien we bomen, akkers, wegen, een rivier, misschien bergen We beseffen, dat ze er zijn, dat we er naar toe kunnen lopen, rijden of klimmen We weten ook, dat de heuvel een helling heeft, die zich voor ons nog verbergt, we vermoeden, dat de weg, die ergens verdwijnt achter een bosrand, daar doorloopt, maar we weten niet hoe We zien een horizon en weten, dat deze ontelbare beloften, geheimen en gevaren in zich besloten houdt, maar we weten niet welke, we weten het nog niet Dit behoort tot de perspectiviteit van het landschap: *tegelyk zien en (nog) niet zien, zekerheid en onzekerheid ineengeweven*, een onzekerheid, die steeds weer tot zekerheid kan worden, wanneer we het andere tegemoet treden, zonder overigens ooit als onzekerheid geheel te verdwijnen Steeds is er een nieuwe horizon, die lokt en uitdaagt Omdat we zeker zijn, kunnen we vooruit, kunnen we lopen, trekken, zoeken; omdat we tegelyk niet zeker weten, omdat van alles verborgen blijft, willen we steeds verder

Dit perspectivisch karakter kenmerkt niet alleen het waargenomene, we vinden het op een eigen wijze terug in het menselijk denken en spreken Ook in ons denken is er steeds duisterheid naast licht. Er zijn geen inzichten en geen uit-

spraken, die niet hernomen kunnen worden, waarin we niet verder door kunnen dringen, die niet rusten in een horizon vol geheimen en beloften. Zoals de wandelaar, zo kan de denker een hoog punt bereiken, waar hij stilstaat, omdat hij nu, als nooit tevoren, alles ziet in één greep. De vreugde en de zekerheid ervan, zijn niet bedrieglijk, maar gaan wel voorbij. De zekerheid opent zich van binnen uit, ze brengt nieuwe vragen voort. De wandelaar moet verder. Onder het voortgaan blijft het landschap hetzelfde landschap en vernieuwt zich tegelijk. Zo heeft ook de wetenschap haar perspectief, ook haar tocht kent geen definitief rustpunt. Het zichzelf gelijkblijven, het niet verloren gaan van het eens verworvene, is er wel pregnanter en op een eigen wijze in aanwezig.

Stelt men zich op een 'bewustzijnspsychologisch' standpunt, dan is er voor deze spanning van weten en niet weten, voor dit rusteloos voortgaan geen plaats. Schouwend in zichzelf vindt men de eerste en laatste garantie voor waarheid.

Vandaar, dat bij Perquin het wezenlijke moment in de voortgang van het pedagogisch onderzoek gelegen is in een persoonlijk intuïtief schouwen door de begaafde onderzoeker van een waarheid, die niet controleerbaar en niet diskutabel is. Vandaar de merkwaardige opvatting van de fenomenologische methode, waarbij het waarheidsgehalte van het geschouwde definitief gegarandeerd is en slechts de adekwaatheid van de beschrijving als probleem blijft. Vandaar de verwarring in kringen van 'het pedagogisch denken' rond de empirische methode; voor een nooit aflatende gesystematiseerde dialoog met de konkrete werkelijkheid is immers geen plaats. Vandaar het haperen van de dialoog tussen de pedagogen onderling en tussen hen en de beoefenaren van andere wetenschappen. Vandaar ook de onvruchtbaarheid van het theoretisch uitgangspunt en de bereidheid te vluchten in inkonsekventies.

Een uitweg uit de impasse is hiermee in principe gegeven. Een perspectief, een mogelijkheid tot voortgang zal zich openen, zodra 'het pedagogisch denken' het principiële standpunt van de volstreckte eigenheid, van de absolute autonomie, van het denken als bron van doelgerichtheid verlaat, zodra het erkent, dat in al onze inzichten en uitspraken licht en duisternis in elkaar verwekt liggen, dat we de bevestiging van hun waarheidsgehalte niet vinden in onszelf, maar in een nooit eindigende dialoog met de verschijnselen, met andere gebieden van menselijk denken en weten en *ook* met onszelf. Het zal moeten ophouden de termen 'fenomenologisch' en 'antropologisch' te gebruiken als vaandel en als vrijbrief, en in de eigen wetenschapsbeoefening antropologisch en fenomenologisch moeten *zijn*. M.a.w. de didaktiek (pedagogiek) zal de durf moeten hebben een wetenschap te zijn naar menselijke maat, een nuchtere, realistische wetenschap, die oog heeft voor de kracht en de zwakheid, zowel van zichzelf als van nevenwetenschappen als van de didaktische praktijk.

Brengt deze abstracte lyriek ons werkelijk verder? Een nadere konkretisering van de mogelijkheden tot voortgang, geeft misschien wat meer houvast.

Voor we hiertoe een poging wagen, lijkt een voortgezette bezinning op 'het pedagogisch denken' echter op zijn plaats. We zeiden, dat hieraan door 'het autonome pedagogisch denken' zelf weinig of geen aandacht is besteed. Wel beroept het zich echter bij beslissende wendingen dikwijls op een bepaalde publikatie van Theodor Litt. Het komt ons juist voor, eerst na te gaan, of in het licht van Litt's uiteenzetting onze opvatting stand houdt.

III.2 'Das Wesen des pädagogischen Denkens'

In 1921 publiceerde Theodor Litt in 'Kantstudien' (Band 26) onder bovenstaande titel een verhandeling over het pedagogisch denken. Het opstel is sindsdien in ander verband meerdere malen opnieuw verschenen¹⁸⁶.

Terwijl 'het autonome pedagogische denken' aan de problematiek van het denken zelf weinig of geen aandacht besteedt, verwijst men op momenten, waarop dit toch op fundamentele wijze in het geding komt, herhaaldelijk en met instemming naar het opstel van Litt¹⁸⁷. Het vermoeden lijkt daarom gerechtvaardigd, dat hier een bron te vinden is van de gedachtenstroom, die in Nederland aangroeide tot een machtige rivier. Nu we trachten de aard en de draagwijdte van dit 'pedagogisch denken' te achterhalen, lijkt het juist, die bron nog eens op te zoeken. Een weergave van Litt's gedachtengang is daartoe allereerst op zijn plaats.

Litt betoogt, dat de pedagogiek als wetenschap zich in zoverre nog in een bedreigde situatie bevindt, dat haar methode van denken nog steeds een punt van strijd is. De tegenstellingen reiken daarbij tot de diepste fundamenteën. Gevolg is, dat de pedagogiek blootstaat enerzijds aan penetraties van wild dilettantisme en anderzijds aan het in twijfel trekken van haar wetenschappelijke legitimiteit.

De schrijver wil trachten het omstreden probleem van de methode op te helderen door de eigengeaardheid van het pedagogisch denken aan het licht te brengen.

Om tot klaarheid te komen onderzoekt hij, in hoeverre andere vormen van wetenschappelijk denken met de pedagogische overeenstemmen, en in welk opzicht zij afwijken.

1 Er bestaat denken over de *kunst*, waarvan de wetenschappelijkheid niet wordt aangevochten, ondanks het irrationele, intuïtieve en persoonlijke karakter van alle artistieke creatie. Wanneer hier geen bezwaren liggen, staat in dit opzicht ook niets de mogelijkheid van een pedagogische wetenschap in de weg.

De pedagogiek echter wil een praktische wetenschap zijn, ze wil de praktijk leiden en richting geven. De kunstenaar wijst – terecht – iedere inmenging van de zijde van de esthetika in zijn scheppend bezig zijn af. Er is dus verschil.

Opvoeder en kunstenaar 'bewerken' beiden een 'stof' met de bedoeling deze

een 'vorm' te geven. Beiden behoren daartoe van de stof iets te weten. Tot zover is er gelijkheid. Wat is het verschil?

'Der Künstler bedarf desjenigen Wissens, um die Beschaffenheit seines Stoffes, das ihm die *technischen* Möglichkeiten der Stoffbearbeitung erschliesst: innerhalb dieser gewussten Möglichkeiten aber ist sein Formwille frei und unbeschränkt. Der Marmorblock, die Leinwand, die Farbe, das Sprachmaterial usw. – alles dieses schliesst natürlich bestimmte unabänderliche Bedingungen des künstlerischen Schaffens in sich, mit denen der Produzierende vertraut sein muss; aber es enthält in seiner gegebenen Beschaffenheit keinen Hinweis auf die Form, die durch die künstlerische Tat an und in ihm sich realisieren wird. Und das ist ja auch nicht anders möglich: er ist ja gar nicht der Stoff in seiner vorgefundenen Beschaffenheit, als Bestandteil der Wirklichkeit, dem das Bemühen des Künstlers zugewandt ist, sondern diesen Stoff gilt es gerade der Wirklichkeitssphäre, die ihn zunächst einschliesst, zu entheben und durch die künstlerische Form zum Bestandteil einer Welt des schönen Scheins zu läutern; diejenigen Bestimmtheiten, die ihn zum Glied *dieser* Welt machen, sind gerade *nicht* diejenigen, die ihm als einem Bestandteil der realen Welt zukommen. Darum sind hier Kenntnis des Stoffes und Bestimmung der Form im wesentlichen unabhängig voneinander, sie liegen in zwei verschiedenen Dimensionen des Denkens.' 188

Bij het pedagogisch denken liggen de verhoudingen anders. Hier is het bepalen van de nagestreefde vorm niet los te denken van de geaardheid van het 'materiaal'. Materiaal en nagestreefde vorm behoren van meet af aan tot dezelfde werkelijkheidssfeer. 'Der Erzieher hat, um wirken zu können, mehr 'Theorie' nötig als der Künstler; die Erkenntnis ist für ihn nicht die nachträgliche Durchleuchtung eines Tuns, ... , sondern ein unentbehrliches Moment in seinem Wirken selbst. ... Pädagogik muss immer wieder danach streben, Theorie eines Handelns zu werden, weil das Stück Lebenspraxis, dem sie zugewandt ist, nach einer solchen Theorie verlangt.' 189

2 Is de pedagogiek dan een *technologie*, zoals de toegepaste natuurwetenschappen; is zij bijvoorbeeld toegepaste psychologie, toegepaste filosofie, toegepaste etika?

'Bekanntlich bezeichnen wir das menschliche Handeln im Bereich der äusseren Natur, das sich auf wissenschaftliche Erkenntnis stützt, als *Technik*. Jede einzelne Technik hat zur Grundlage einen Komplex von allgemeinen Sätzen nach denen sich das praktische Vorgehen richtet: die *Technologie* des fraglichen Gebiets. Diese Sätze sind ihrerseits gegründet auf wissenschaftliche Tatsachenforschung; sie fassen auf den Ergebnissen der *Naturwissenschaft*. Zu jeder Technologie gehört eine rein theoretische 'Grundwissenschaft'.' 190 De technologie selekteert uit deze 'Grundwissenschaft' het weten, dat van belang is voor het door de techniek te realiseren doel. Zij bepaalt het middel tot het doel. Zij kan dit, omdat de 'Grundwissenschaft' door haar analyserende werkwijze kausale samenhangen

vastlegt in de vorm van wetten. De technologie brengt dus twee verschillende sferen samen: kennis van een buitenwereld en een doelstelling uit een binnenwereld. 'Und eben dieses Gegenüber bedingt und ermöglicht die reinliche Scheidung einer Denktätigkeit, die unter Absehen von allen Zweckerwägungen sich die reine, interesselose Erforschung der äusseren Wirklichkeit zur Aufgabe macht, und einer von Zweckvorstellungen geleiteten Bearbeitung des so gewonnenen Erkenntnismaterials. Der Begriff 'angewandte Wissenschaft' erfüllt sich hier durch die Tatsache, dass die Technologie wissenschaftliche Sätze, die unabhängig von den für sie leitenden Zwecksetzungen gewonnen sind, als fertige Ergebnisse übernimmt und kombinierend verwertet.¹⁹¹'

Dit betekent echter, dat de pedagogiek geen toegepaste wetenschap kan zijn. In haar komen niet twee verschillende werkelijkheids-sferen samen. Opvoeder en opvoeding staan niet tegenover elkaar als innerlijk en uiterlijk, als doelstellend en wetmatig bepaald. Hun relatie overstijgt de tegenstelling van 'sein' en 'sollen'. De doelstellende en vaststellende activiteit kan hier niet gescheiden worden. De opvoeding is geen 'materiaal' dat naar een van buiten af gesteld doel bewerkt wordt, hij is zelf bij de doelstelling mede betrokken. Een bemiddelend optreden van een toegepaste wetenschap is hier overbodig en zelfs niet mogelijk.

Het materiaal waarmee de pedagogiek zich gekonfronteerd ziet, laat zich niet terugbrengen tot laatste elementen, laat zich bij gevolg niet vangen in kausale wetten. De opvoeding is reeds een gekompliceerde structuur, met een eigen innerlijk, met eigen regelmatigheden en doelstellingen. Pedagogiek als een vrij zijn middelen bepalende technologie is niet denkbaar.

3 Kan een *wetenschap*, die de *opvoeding beschouwt als levend* wezen, dan de taak van grondwetenschap voor de pedagogiek vervullen? De innerlijke regelmatigheid, de eigen doelstrevendheid, de eigen 'vorm' wordt dan immers gerespecteerd.

Vat men de opvoeding op als levend organisme in biologische zin, dan houdt dit in, dat met zijn aanleg zijn toekomstige ontwikkeling eenzinnig zou zijn vastgelegd. De opvoeder zou slechts tot taak hebben de meest gunstige voorwaarden voor deze ontwikkeling te scheppen. Pedagogiek zou dan inderdaad een toepassing kunnen zijn van een biologisch-psychologische grondwetenschap.

Evenwel: de menselijke aanleg is niet eenzinnig gericht op een bepaalde vorm, zij laat een onbegrensde veelheid aan mogelijkheden open. Wat de mens wordt, hangt mede af van wat hem aan ideel goed geboden wordt. Dit 'geestelijk voedsel' wordt niet zonder meer 'geassimileerd', het heeft in zich waarde, het heeft zelf een vorm, en juist als zodanig is het pedagogisch werkzaam.

De twee polen – 'Kind' en 'Bildungsgut' – vervullen beide zowel de rol van vorm als van stof. De opvoeding geeft aan de hem toegevoerde stof vorm en wordt er tegelijk zelf door gevormd. 'Hier wirkt das, was im Innern angelegt ist, und das, was von aussen her an das Ich herantritt, in einer Weise ineinander,

fur die es ausserhalb dieser Dimension des Seins keinerlei Analogie gibt .. Der Erzieher hat weniger Freiheit der Gestaltung als der Künstler, weniger Willkur der Zusammenordnung als der Techniker – aber er hat mehr Spielraum der 'Bildung' als der Züchter 192 Het persoonlijk overdragen en zich eigen maken van ideale waarden, hetgeen kenmerkend is voor de opvoedingsrelatie, is als biologisch gebeuren niet te begrijpen

4 Wat zou het objekt moeten zijn van de 'Grundwissenschaft' van de pedagogiek? Uiteraard het opvoedingsfenomeen, de praktijk als feit Maar hoe zou een theorie leiding kunnen geven aan wat zij zelf bestudeert? Dit zou een heilloze kringloop betekenen 'Kurzum, wie wir es auch wenden mogen, das ganze Verhältnis 'Grundwissenschaft – angewandte Wissenschaft – Praxis' ist mit den Tatbestand und der Aufgabe der Erziehung nicht zusammenzubringen' 193 In alle andere gevallen heeft de grondwetenschap het objekt van de praxis tot objekt, zodat deze moeilijkheid zich daar niet voordoet 'Weil dem Gegenstand der postulierten padagogischen Grundwissenschaft der Tatbestand der Praxis gleichsam inhariert, und zwar nicht als aussere Zutat, sondern als wesentliches Moment seiner selbst, darum gibt es keine rein theoretische Grundwissenschaft der Padagogik, deren Ergebnisse von einer angewandten Wissenschaft übernommen und zu Regeln des Handelns ausgemunzt werden konnten' vielmehr *erstreckt sich das Problem Erziehung durch alle Schichten der hier in Betracht kommenden Erwagungen und Untersuchungen derart hindurch*, dass die theoretische Auffassung des Tatbestandes 'Erziehung' einerseits, die praktische Stellungnahme zu den Aufgaben der Erziehung andererseits gleichsam sekundäre Ausgestaltungen einer Grundeinstellung zum Problem 'Erziehung' überhaupt sind, die über dem Gegensatz von Theorie und Praxis, Tatsachenforschung und Zielsetzung steht Hier baut sich nicht eines als Folgerung, Anwendung u dgl auf dem anderen auf, sondern alles entspringt aus demselben Zentralpunkt heraus 194

5 Litt toont dan als volgt aan, hoe zijn eigen betoog zijn stellingname treffend illustreert

De mens en zijn belevingswereld zijn een zeer complexe eenheid Om een wetenschap te kunnen zijn, zal de pedagogiek haar objekt moeten afgrenzen en er structuur in aanbrengen Zij moet kiezen, afscheiden, gradueren, enz. Dit zou een gewelddadig en destruerend ingrijpen zijn, wanneer niet de onderzoeker het opvoedingsgebeuren als taak, vanuit een idee verstond 'Mit anderen Worten was Erziehung *ist*, kann nur der 'feststellen', der schon eine gewisse Vorstellung davon hat, was Erziehung *soll*' 195 Zo blijkt de praktijk onontbeerlijk, wanneer de grondwetenschap haar objekt wil konstitueren Even onmogelijk is het omgekeerd over het 'Sollen' der opvoeding te spreken, zonder de reële samenhang in het oog te houden, welke voor de verwerkelijking van een opvoedingsideaal bepalend is.

'Mithin hat sich in dem von uns entwickelten Gedankengang ganz unmittelbar

das Ergebnis bewahrt, in das er einmündete. dass, wo immer der menschliche Geist es mit dem Problem der Erziehung zu tun hat, niemals eine Auffassung dessen, was ist, und eine Bestimmung dessen, was sein soll, von aussen zusammentreten und in den vermittelnden Sätzen einer 'angewandten Wissenschaft' ihre Verbindung suchen, vielmehr Seinerfassung und Sollensbestimmung ganz unmittelbar aus einer Wurzel derart hervorstammen, dass für das Vermittlungswerk einer 'angewandten Wissenschaft' weder Bedürfnis noch Möglichkeit vorliegt ' 196

6 Na zo aangetoond te hebben, dat zijn zienswijze met betrekking tot de eigengeaarde fundamentele samenhang van het theoretische en het praktische in de pedagogiek geldt voor de meest algemene beschouwingswijze, toont Litt hetzelfde aan voor de uiteindelijke konkretisering van de opvoedingstaak, daar waar een bepaalde opvoeder een bepaald kind tegemoet treedt. Hij maakt zo aannemelijk, dat zijn stelling voor alle tussenliggende trappen van algemeenheid ook zal gelden.

Zijn gedachtengang is hier de volgende. Iedere opvoeder zal vóór alles willen weten hoe zijn opvoeding *is*, hij wil zijn *aanleg* kennen. De moeilijkheid is, dat deze aanleg onbegrensd veelzinnig is. Immers, wat het kind wordt, is mede afhankelijk van wat hem in de *toekomst*, van buiten af aan ideële inhouden wordt aangeboden. Over de aanleg op zich is dus geen uitspraak mogelijk. De opvoeder echter, juist omdat hij opvoeder is, raakt hierdoor niet in moeilijkheden. Hij is immers degene, die zoveel mogelijk over de vormingsmogelijkheden beslist. De aanleg wordt door hem niet op zich beschouwd, maar als aanleg op iets. De onbepaaldheid van de aanleg maakt daardoor plaats voor een begrensd aantal mogelijkheden. Omgekeerd is het voor de opvoeder eveneens niet mogelijk zich het vormingsideaal voor een concreet kind voor te stellen, zonder rekening te houden met hoe dit kind is.

Zo blijkt ook voor de meest vergaande konkretisering van de opvoedingstaak te gelden, dat het 'sein' en het 'sollen' niet los van elkaar beschouwd kunnen worden. Het pedagogisch denken toont ook hier zijn met geen ander denken te vergelijken oorspronkelijke aard.

Litt beklemtoont de eenheid van het kennen van wat 'ist' en wat 'soll' in het concrete pedagogische handelen dan nogmaals in de volgende – voor ons wel bijzonder interessante – passage.

'Nicht so ist der Zusammenhang zu denken, dass hier ein Bild dessen, was ist, dort ein Bild dessen, was werden soll, sich gegenüberstanden und nun im Hin und Her, bei fortdauernder Geschiedenheit, die Züge sich erklärten und bereicherten. Vielmehr ist das, was wir hier um der Deutlichkeit des Gedankens willen zu zwei geschiedenen Bildern mussten auseinandertreten lassen, zu denken als *ein* Strom lebendigen Werdens, von Einst zum Jetzt und vom Jetzt zum Dereinst sich weitertragend, ein Strom, durch den nun das Denken gleichsam zwei *Querschnitte* legt, bemuht, des Jetzt mit dem in ihm eingeschlossenen Einst

und des Dereinst mit dem in ihn fortwirkenden Jetzt *je für sich* habhaft zu werden, dieses Jetzt, das ja in Wahrheit dieselbe über des Nacheinander der Zeitfolge übergreifende Lebensganzheit ist, die auch in dem Dereinst ihre Ueberlegenheit über jede bloße Sukzession erweisen wird. Der Erzieher sieht das, was ist, nicht in punktueller Zusammengezogenheit, sondern als Bewegung, hervorgehend aus dem, was war, und hinstrebend zu dem, was da werden soll, und er sieht das, was werden soll, in unmittelbarem Hervorwachsen aus dem, was ist. *Alle sprachlich-begrifflichen Distinktionen sind unzulänglich, dieses so ganz und gar unmechanische Verhältnis deckend wiederzugeben.* ' 197

7 Zijn betoog samenvattend zegt Litt tot slot 'Für dieses (Typus der 'angewandten Wissenschaft') ist Voraussetzung die reinliche Scheidung einer lediglich betrachtenden und einer auf Ziele gerichteten Haltung des Geistes; hier ist die gelaufene Scheidung von Theorie und Praxis Ausdruck des wirklichen Sachverhalts. Im erzieherischen Denken tritt uns dagegen ein geistiges Gesamtverhalten entgegen, das mit seinen tiefsten Wurzeln unter diesen Gegensatz von Theorie und Praxis hinabgreift und sich erst in einer höheren Schicht in diese zwei Verhaltensformen zerlegt, ohne indessen auch innerhalb ihrer diese wurzelhafte Verbundenheit ganz in Vergessenheit bringen zu können.' 198

Men heeft begrijpelijkerwijs het 'Aussenweltdenken' als voorbeeld gesteld voor het pedagogisch denken. Vandaar de moeilijkheden met betrekking tot de denkmethode van de pedagogiek. Zolang men uit blijft gaan van een gescheiden beschouwing van idee en werkelijkheid, van 'Sein' en 'Sollen' om te proberen ze later samen te brengen, zal men hopeloos blijven worstelen. De oplossing komt in zicht als de pedagogische theorie afstand doet van een aan haar vreemd ideaal van wetenschappelijkheid en de eigen geaardheid van haar denken tot grondslag maakt voor haar methodiek.

Overzien we Litts betoog, dan is duidelijk, dat we niet vergeefs gezocht hebben naar een bron van 'het autonome pedagogische denken'. Litt's studie wordt als in hoge mate oorspronkelijk beschouwd. We vinden er echter, voor zover wij zien, in aanleg alle trekken van 'het autonome pedagogische denken' reeds aanwezig, nu in een hecht gebouwd fundamenteel betoog.

In 'het autonome pedagogische denken' werden de gedachten wel verder doorgetrokken en gekoncretiseerd. Iets wezenlijks nieuw kunnen wij er evenwel niet ontdekken. De konceptie was er in 1921 al. We vinden er het idee van de volstrekte eigeengeaardheid van het pedagogische denken, vanaf de diepste wortel van de praktijk tot de hoogste toppen van de theorie, het idee van het elkaar doordringen van theorie en praktijk, van het één zijn van het kennen van 'sein' en 'sollen', van de ongerijmdheid van een pedagogiek als toegepaste wetenschap, als technologie, als toegepaste psychologie, toegepaste filosofie en toegepaste etika, van de principiele ontoereikendheid van de 'biologiserende' ontwikkelingspsychologie en van het psychologisch begaafdheidsonderzoek, en

tenslotte ook de idee van de eigengeaardheid van de Tatsachenforschung in de pedagogiek. Slechts de fenomenologisch antropologisch/existentiële fundering ontbreekt. Maar deze is, zoals we zagen, wat het 'autonome pedagogisch denken' betreft niet zo diep verankerd.

Nu we bij Litt gevonden hebben, wat we in Nederlandse publikaties tevergeefs zochten, nl. een fundamentele kritische beschouwing over het denken, zoals 'het autonome pedagogische denken' dit ziet, mogen we ons aan een konfrontatie van onze opwerpingen en de opvatting van Litt niet onttrekken.

1 Beschouwen we eerst wat Litt zegt over het handelen van de kunstenaar. Volgens hem komen hier uit twee totaal gescheiden sferen van de werkelijkheid samen: een door de kunstenaar vanuit zijn innerlijk bedoelde vorm en een tot de uiterlijke wereld behorend materiaal, dat deze vorm passief ontvangt. De stof bevat in zich geen enkele verwijzing naar de te realiseren schone vorm.

Zolang men vluchtig over een blok marmer en verf spreekt, kan het zijn dat men vrede heeft met deze opvatting. Maar wie probeert de genoemde scheiding door te denken, wanneer het gaat om het artistiek creëren van een komponist, een dirigent, een zanger, een toneelspeler, een danseres, enz. raakt in grote moeilijkheden. Wie de moderne beeldende kunst heeft ervaren, kan eveneens moeilijk nog onderschrijven, dat het materiaal geen enkele verwijzing naar het te realiseren kunstwerk inhoudt.

Litt heeft zich hier niet werkelijk verdiept in het artistieke handelen. Hij heeft het geperst in een tevoren vastliggend filosofisch begrippenstelsel. Wie zich onbevooroordeeld wendt tot het artistiek creëren, vindt onder het niveau, waar sprake is van materiaal met een 'vorgefundenen Beschaffenheit, als Bestandteil der Wirklichkeit' een oorspronkelijker vorm van samenzijn, waar de kunstenaar wordt aangesproken door de steen, de kleur, het landschap, zijn rol, de mogelijkheden van zijn stem, van zijn lichaam, enz. een niveau waarbij 'kunstenaar' en 'materiaal' in dialoog treden, waarop het materiaal in hem treedt, hem 'aandoet', hem een antwoord ontlokt, waarin hij worstelt met het materiaal of er mee speelt, enz. De kennis van het materiaal, die Litt op een gegeven moment ook als een 'vertrouwd zijn met' aanduidt, is niet alleen kennis van de in zich zinloze fysieke eigenschappen, het is ook een weten van de expressieve kwaliteiten van klank, kleur, stem, steen, ijzer, het eigen lichaam, enz. We kunnen nu moeilijk nog vrede hebben met Litts zienswijze, dat uit twee verschillende sferen vorm en materiaal, 'sollen' en 'sein' in vrijheid worden samengevoegd. In de kern van het artistieke scheppen vinden we evenzeer het eenzijn van 'subjekt' en 'objekt', van 'innerlijkheid' en 'uiterlijkheid', van 'sollen' en 'sein'¹⁹⁹.

2 Wenden we vervolgens de blik naar Litt's opvatting met betrekking tot het technisch handelen. Ook hier is men geneigd, bij eerste lezing zijn zienswijze te aanvaarden. Evenwel, is het juist dat technisch handelen zonder meer een uitvloeisel is van een technologie, die dan weer berust op een 'Grundwissenschaft'?

Is dit niet op zijn minst een zeer eenzijdige beschouwing? Er is techniek zonder 'Grundwissenschaft': techniek van vergaderen, voetballen, ademen, bochten nemen, wetenschappelijk onderzoek, enz. De mens beheerste de techniek van de scheepvaart b.v. reeds, voor de wet van Archimedes werd geformuleerd en zeilschepen en windmolens bereikten een hoge mate van perfectie, voor er van aerodynamica gesproken kon worden. De techniek van het produceren en bewerken van metalen, aardewerk, glazuren, enz. bestond, voor er van meta-lurgie en keramiek als technologieën en van chemie als 'Grundwissenschaft' gesproken kon worden.

Blijkbaar is er niet alleen de afdalende lijn van 'Grundwissenschaft' naar technisch handelen, er is ook een opgaande beweging. Het handelen heeft een volheid, die technologie en 'Grundwissenschaft' niet kennen. Het handelen in zijn eigenheid wordt door Litt miskend. Typerend is, dat hij nauwelijks van technisch handelen spreekt en de overgang van technologie naar technisch handelen blijkbaar opvat als geheel zonder probleem.

Toch zien we, dat er in het technisch handelen naast het 'weten' in de zin van 'technologie' een andere vertrouwdheid met de materie en met het eigen lichaam, een 'kunnen', een rol speelt. Zodra een mens werkelijk grijpt, het doet er niet toe of het naar de ruwe stof is of naar de knop waarmee hij een machine bedient, dan is er een van waarde doortrokken wijze van samenzijn²⁰⁰, waarvoor ook geldt: 'Alle sprachlich-begrifflichen Distinktionen sind unzulänglich, dieses so ganz und gar unmechanische Verhältnis deckend wieder zu geben.' (Zie gecursiveerd citaat p. 85.)

Om maar een wat kras voorbeeld te noemen: de man die in een raket stapt, de eerste astronaut, die voet op de maan zet, vertrouwt wel op de massale hoeveelheid technologie en berekening, die achter hem staat, maar dit neemt niet weg, dat hij zich ook in contact weet met een machtige tegenspeler. Een vriend, die voldoet aan zijn verwachtingen? Een vijand, die wrede verrassingen achter de hand heeft?

Ook het technisch handelen wortelt dus in een sfeer waar innerlijkheid en uiterlijkheid verstrengeld zijn. Het begrippenschema van Litt schiet ook hier principieel te kort.

3 Is het nog nodig, hetzelfde te betogen voor de wetenschappen van de levende organismen? Moeten we een chirurg en een boer ten tonele voeren, die – wanneer ze het mes, resp. de zak gevitamineerd voer grijpen – nog op een andere wijze vertrouwd zijn met het lichaam van de patiënt, resp. met het vee en ook met het eigen lichaam, dan via de uitspraken van technologie en 'Grundwissenschaft'?

4 De konklusie ligt voor de hand. De wijze, waarop Litt stelt, dat het pedagogisch denken tussen de wetenschappen in een uitzonderingspositie verkeert, is niet staande te houden. De problematiek waarin hij zich verstrikt, stamt niet uit de zaak zelf, maar uit zijn vooronderstellingen. Kenmerkend ervoor is:

de absolute scheiding van binnenwereld en buitenwereld, van innerlijkheid en uiterlijkheid, van objectiviteit en subjectiviteit, doelstrevendheid en feitelijkheid, enz. Het objectiverend denken is voor hem een laatste uitgangspunt, met als gevolg moeilijkheden, wanneer het probleem van de communicatie in het geding komt. Over de moeilijkheid, die zich b.v. voordoet wanneer stof en vorm tot elkaar moeten komen, glijdt hij heen, wanneer het gaat om het technisch en artistiek handelen. Hij negeert daarbij de problematiek van het handelen (de hand, het lichaam) en spreekt eigenlijk alleen over verhoudingen binnen het denken (technologie-grondwetenschap, kennis van de stof en van de te realiseren vorm). Het falen van de schijnoplossing is echter niet langer te maskeren, wanneer, zoals in de opvoeding, twee menselijke subjecten in communicatie treden. Het objectiverend denken kan het probleem hier niet omzeilen. Als *Deus ex machina* verschijnt dan een heel eigen mysterieuze vorm van denken, waarbij praktijk en theorie verweven blijven, waarvoor 'sein' en 'sollen' ineens liggen, enz. Deze oplossing blijft evenwel een oplossing in woorden. De vraag blijft: waar vindt men een dergelijk denken als pedagogiek gerealiseerd?

Het uitgangspunt van Litt blijkt niet houdbaar. Een hernieuwde bezinning op denken, handelen, wetenschap, enz. is nodig. De ban blijft gebroken, het nieuw perspectief ligt open.

We zouden er nog op willen wijzen, hoe Litt ondanks het eigen uitgangspunt soms toch doorstoot tot een zienswijze, die dicht bij een fenomenologische komt. Het citaat, waarin hij de eenheid van het kennen van 'sein' en 'sollen' in het handelen van de *practicus* tekent, is illustratief (p. 84 en 85). Hij stelt hier 'zien' tegenover 'denken', de stroom van levend-woorden, tegenover de doorsneden, die het denken er in aanbrengt, enz. Hij stelt hier ook duidelijk, dat de praktijk principieel niet gedekt kan worden door 'sprachlich-begrifflichen Distinktionen'. Tot een bezinning op zijn opvatting van denken, handelen en wetenschap brengt hem dit echter niet. Interessant vanuit fenomenologisch standpunt is overigens, dat Litt bij het betrokken citaat aantekent, dat hij verwante gedachten vond bij Scheler en Von Humboldt!

Onze kritiek menen we, wat de essentie betreft, ook na konfrontatie met wat een bron van 'het autonome pedagogische denken' genoemd kan worden, volledig staande te kunnen houden. We zouden echter misvattingen oproepen, wanneer we niet tevens vermeldden, dat Litt zelf met een boven alle lof verheven voorzichtigheid zijn gedachten weergeeft en uitwerkt²⁰¹. Uit het volgende moge dit blijken.

1 Litt ziet zijn oplossing als een voorstel, dat nog gerealiseerd moet worden. Een zich doen voorstaan op grond van een wetenschappelijk 'autonoom-pedagogisch denken' zoekt men bij hem te vergeefs. In een ander artikel geeft hij aan, dat zijn conceptie uiteenlegt, wat enerzijds in alle opvoeding al aanwezig

is en anderzijds door de pedagogische theorie methodisch nagespeurd en blootgelegd zal moeten worden. Dit blijft echter onvermijdelijk een theorie, die 'nie am Ziel ist, nie zu einem auch nur einigermaßen befriedigenden Abschluss gelangt'²⁰².

2 Litt eist op grond van zijn opvatting dan ook geen monopolie op voor de wetenschappelijk gevormde 'pedagogisch denkenden' met betrekking tot de praktijk. De niet in dit pedagogisch-denken opgeleiden, welke feitelijke pedagogische verantwoording dragen, zijn voor hem niet per definitie pedagogische leken.

3 Litt beweert niet op grond van zijn zienswijze, dat psychologie en andere positieve menswetenschappen slechts per toeval iets waardevols voor de pedagogiek kunnen zeggen. Hij zegt integendeel, dat 'Ergebnisse gewisser wirklich 'feststellenden' Disziplinen (etwa der erklärenden Psychologie, der Soziologie)' voor de pedagogiek onontbeerlijk zijn²⁰³.

4 De opvatting van Litt is duidelijk gesitueerd in de Duitse idealistisch-geesteswetenschappelijke traditie. De plaats waar zijn verhandeling voor het eerst verscheen, spreekt in dit opzicht voldoende duidelijke taal. In de latere uitgaven steekt hij haar niet in het modieuze kleed van antropologie, fenomenologie en existentie-filosofie. In Nederland geschiedde dit wel, zonder dat de konsekwenties ten opzichte van de conceptie zelf voldoende werden doorgedacht.

De opvatting van Litt over het pedagogisch denken vond, en vindt nog, met name in Duitsland, zeer veel weerklank. Ze wordt met respect aangehaald. Men vindt in Duitsland evenwel geen pedagogen, die de betrokken zienswijze zo uitgesproken tot theoretisch uitgangspunt hebben gekozen als in het Nederlandse 'autonome pedagogische denken' is geschied.

III.3 Theorie en praktijk

De konfrontatie met de heldere studie van Litt heeft de problematiek verder verduidelijkt.

Vanuit zijn dualistisch uitgangspunt is het inwerken van de geest op de stof of van de ene geest op de andere moeilijk te begrijpen. Daarmee is ook het inwerken van de wetenschap op het handelen een probleem geworden. Juist in de sfeer van de opvoeding, waar twee subjecten op een zodanige wijze in relatie treden, dat de een als 'vormer' en de ander als 'te vormen' optreedt, dringt de problematiek zich sterk op. Litt wijst als uitweg voor de pedagogiek een heel eigen vorm van denken, welke voortdurend in het handelen ontwikkeld blijft. Litt zag over het hoofd, dat eenzelfde problematiek zich bij alle toepassing van wetenschap op het handelen voordoet. Het is geen specifiek pedagogisch probleem.

In feite blijft het pedagogisch denken ook bij Litt mysterieus. Ook hem stond de wijze van feitelijk pedagogiek beoefenen niet duidelijk voor ogen.

‘Het pedagogisch denken’ in Nederland verrijkte de gedachte van Litt met fenomenologisch-antropologisch-existentiële motieven. Het trok in dit opzicht echter niet de volle konsekwenties. Het eigen denken, ‘het pedagogisch denken’ zelf, werd niet in de fenomenologische analyse betrokken. De werkelijke bijdrage van de fenomenologie schrompelde bijgevolg in tot een ondergeschikte methodische aangelegenheid. Onder deze omstandigheden is het begrijpelijk, dat het niet mogelijk bleek een werkelijke autonome pedagogische wetenschap tot stand te brengen.

Het perspectief zal dus inderdaad gezocht moeten worden in een fenomenologisch-antropologische toewending tot het denken en de wetenschapsbeoefening. Het probleem van de communicatie, van de oorspronkelijke gemeenzaamheid van subjeet en objekt in de situatie, staat hierbij centraal. Deze gemeenzaamheid, in dit geval van opvoeder en kind, moet gezocht worden in het pedagogisch handelen zelf. We staan dus opnieuw, nu voor de derde maal, voor de vraag naar de verhouding van denken en handelen, van theorie en praktijk in pedagogiek en didaktiek. Laten we uitgaan van enkele voorbeelden.

1 Wanneer een docent in pedagogiek of didaktiek, die tot een weloverwogen theoretische opvatting is gekomen, voor zijn leerlingen staat en les gaat geven, dan moet hij in zekere zin zijn theorie vergeten. Hij zal ‘zich’ moeten geven, hij zal in goed vertrouwen veel moeten overlaten aan wat zich voltrekt in een sfeer van vanzelfsprekendheid. Is hij een man uit één stuk, dan zal men zijn theoretische opvattingen ongetwijfeld terugvinden in zijn wijze van lesgeven; zijn theorie en praktijk staan niet los naast elkaar. Toch zal ook in een gunstig geval de theorie de praktijk slechts kunnen doordringen. Men zal zeker in de praktijk van deze docent ook inkonsekwenties aantreffen, gedragingen, die in strijd zijn met zijn theorie en men kan er ook steeds weer aspecten in vinden, die pedagogisch-didaktisch belangrijk blijken, maar door de theorie nog niet werden begrepen.

2 Vele pedagogen zullen over een uitgewerkte en goed gefundeerde theorie beschikken met betrekking tot het straffen. Deze theorie zal doorgaans niet los staan van hun feitelijk opvoedend werk. Maar wie van deze opvoeders zou durven beweren, dat hij, wanneer hij straft, volledig geleid wordt door zijn theorie?

3 Een dergelijke gedachtengang kan men volgen met betrekking tot de wetenschappelijk gevormde pedagoog, die thuis met zijn gezin rond de tafel gezeten in een ‘konkrete pedagogische situatie’ verward raakt, omdat zijn zoon een wat penibele vraag stelt.

4 Een minister, die een schoolsysteem ontwerpt, een methodeschrijver, die een schoolboek schrijft, een onderwijzer, die les geeft, een orthodidakticus, die gekonfronteerd wordt met een kind met leermoeilijkheden, allen, die voor een

praktische didaktische taak staan, komen niet ver, wanneer ze zich louter zouden willen laten leiden door een didaktische theorie, zelfs wanneer deze theorie een ideale zou zijn.

In het hart van het pedagogisch didaktisch handelen vinden we de oorspronkelijke synthese van de pedagogische situatie, welke een onbeperkt aantal mogelijkheden inhoudt tot thematisering²⁰⁴. De totaliteit van relaties, welke in de konkrete pedagogische situatie aanwezig zijn, kan in principe door geen pedagogisch denken, door geen pedagogiek naar zijn wezen in zijn uniciteit en onherhaalbaarheid gedacht, gethematiseerd, verwoord worden.

We kunnen ditzelfde ook meer algemeen onder woorden brengen, waarbij we tevens meer nadrukkelijk een van 'het pedagogisch denken' afwijkend standpunt formuleren. Het denken verklaart de doelgerichtheid, de zinvolheid, de menselijkheid van het handelen niet. Het denken zelf is een vorm van handelen – zij het een excellente vorm – waarvan de doelgerichtheid uiteindelijk aan dezelfde verborgen bron ontspringt. Aanvaardt men dit niet, dan zou men de doelgerichtheid van het denken uit het denken zelf moeten verklaren. Het denken zou dan óf van meet af aan onfeilbaar zijn, en dat blijkt het niet te zijn, óf men moet in het denken weer een funktioneel denken aannemen, dat het eerste denken richt op zijn doel; binnen dit tweede denken een derde, enz. enz. Hiermee zouden we weer beland zijn bij het zustertje van Droste, dus bij een oplossing, die geen oplossing is. Dit accepteren van een nooit geheel te doorgronden bron, waaraan de zinvolheid van ons handelen en denken, ook van het pedagogisch en didaktisch handelen en denken ontspringt, houdt geen ontluistering in, het ontnemt aan handelen en denken niet het aanzien van volwaardige menselijkheid.

Merleau-Ponty heeft er eens op gewezen, dat duizenden generaties de gebaren van de menselijke liefde gebruikt en verstaan hebben, voor een geleerde de zin ervan *gedacht* heeft. De liefde was er vóór die tijd niet minder menselijk om.

Ons taalgedrag degradeert niet in onze ogen, wanneer we ons realiseren, dat we om te spreken en te verstaan de gevestigde taal in overwegende mate hebben te aanvaarden, zonder dat we zijn betekenisgeving vanuit een beginpunt mee voltrokken hebben.

De artistieke prestatie verliest niets aan menselijkheid, door de erkenning, dat de kunstenaar niet volledig kan denken en zeggen, hoe hij scheidt en wat hij scheidt, en dat hij onvermijdelijk faalt, wanneer hij dit probeert.

De oorspronkelijke theorie, waartoe een wetenschapper komt, verliest niet aan waarde, omdat de betrokkene over het uiteindelijk tot stand komen ervan niets beters weet te zeggen, dan dat ze hem opeens is ingevallen.

Het denken bepaalt niet volledig ons handelen in zijn zinvolheid. Wat zich afspeelt tussen ouders en kinderen, tussen leermeester en leerling is voor het pedagogisch en didaktisch denken slechts in een zekere abstraktie te bereiken. De konkrete didaktische realiteit is rijker en voller en in zekere zin steeds op

het denken vooruit. De pedagogische theorie is niet de laatste en meest volmaakte gestalte van een in het pedagogisch handelen besloten liggend denken. Zij maakt de opvoeding niet mogelijk en voert haar niet uit. Ze geeft er ook slechts leiding aan in een zeer bepaalde zin.

‘Het pedagogisch denken’ heeft dit niet voldoende gezien. Het bestreed wel de stelling, dat opvoeden toegepaste psychologie en toegepaste ethika zou zijn. Het besteeg echter zelf de troon, die anderen niet bleken te kunnen bezetten. Ook het pedagogisch denken zal echter afstand moeten doen. Erkend moet worden, dat opvoeden niet op zijn doel gericht wordt door het denken, ook niet door een pedagogisch denken. ‘Het pedagogisch denken’ doet het voorkomen of het handelen volgt uit het denken, eventueel uit de theorie, als een konklusie uit een redenering: eenzinnig, dwingend, zonder problematiek. De verhandeling van Litt leverde hiervan treffende voorbeelden. Deze zienswijze is echter niet te houden. We zullen moeten leren op een nieuwe wijze te spreken over de relatie van handelen en denken, van praktijk en theorie. Is dit nader onder woorden te brengen?

Stelt men vanuit het bewustzijnspsychologisch standpunt, dat er twee gescheiden werkelijkheidssferen zijn, zoals bijvoorbeeld Litt een binnenwereld stelde tegenover een buitenwereld, dan geldt voor de een de orde van het denken, van het doorzichtige logische verband, terwijl in de andere een blinde wetmatige samenhang heerst. Beide relaties zijn eenzinnig. Het gevolg volgt noodzakelijk uit de oorzaak, de konklusie volgt noodzakelijk uit de premissen. In principe ligt alles vast. Gemis aan helderheid van denken, aan helderheid van de spiegel van het bewustzijn, is de enige bron van avontuur.

Met twee relatievormen, de redelijke en de kausale, komt men hier toe. Wel blijft het probleem van de onderlinge wisselwerking tussen innerlijk en uiterlijk in waarnemen en handelen; maar zoals we eveneens bij Litt konden zien, hier glijdt men liefst zo luchtig mogelijk overheen.

Doorbreekt men dit schema, ziet men in, dat aan het tegenover elkaar stellen van binnen- en buitenwereld een samenzijn van het subjekt en het andere, een in elkaar verweven zijn, een betrokken zijn op, een elkaar doordringen, enz. als fundament ten grondslag moet liggen, dan ontstaat de behoefte te spreken van een nieuwe vorm van relatie, die noch als oorzaak, noch als reden kan worden aangeduid. Met name in het waarnemen en het handelen zal deze het gemakkelijkst onderkend worden. Vanouds waren dit genegeerde breuklijnen. Ze gaan nu de rol vervullen van verbinding, en meer dan dat. De problematiek van de ‘lichamelijkheid’ als eerste bron van zin, als brug tussen ‘binnen’ en ‘buiten’ komt hier in het spel. Het ‘lichaam’ neemt immers waar, het ‘lichaam’ handelt.

Fenomenologen als Merleau-Ponty, Buytendijk²⁰⁵ en Strasser²⁰⁶ hebben expliciet naar een ‘derde weg’ gezocht. Meerdere termen hebben ze te hulp geroepen om haar naar best vermogen in de greep van de taal te brengen. We kiezen hier

de term 'motief'²⁰⁷ als verwijzing naar de derde mogelijkheid van relatie. 'Motief' verwijst dan naar de wijze, waarop het te voren aanwezige bijdraagt tot waarnemen en handelen, dus tot 'de konkrete menselijke situatie'²⁰⁸. Het doet dit noch als 'oorzaak', noch als 'reden'. De samenhang is niet eenzinnig, niet volkomen bepaald, niet dwingend. Hoe dan wel? Enkele voorbeelden kunnen misschien verduidelijkend werken.

a Staan we voor een schilderij, dan zijn lijnen en kleurvlakken ons behulpzaam bij het zien van de schildering. Pas vanuit het zien van de afbeelding ontvangen de kleurvlakken, enz. echter hun eigenlijke zin. Het zien van een schilderij als landschap bijvoorbeeld, is een van zin doortrokken, en dus geen kausaal-wettig bepaald gebeuren. Toch komen we ook niet denkend tot een landschap. We 'zien' het direkt. We besluiten er niet toe, bijvoorbeeld omdat de groene vlekken bomen voorstellen, het blauw water, enz. De groene vlekken zijn voor ons pas bomen, zodra het schilderij voor ons een landschap is. Lijnen en kleurvlakken werken dus noch als oorzaak, noch als reden maar als 'motief'. Zij dragen bij tot de zin, maar krijgen pas vanuit de gegeven zin hun uiteindelijke betekenis.

b Op overeenkomstige wijze doen de afzonderlijke woorden ons de betekenis kennen van een tekst, terwijl pas wanneer we de tekst begrijpen, de woorden hun definitieve betekenis ontvangen. Deze laatste betekenis van de woorden kan een in hoge mate nieuwe zijn. De woorden zijn werkzaam als motief.

c Stel: een kind kan niet mee op school. Het wordt beschouwd en behandeld als dom. Nu neemt men een intelligentietest af en stelt een I.Q. vast van 100 met op sommige punten uitschieters ver daarboven. Dit feitelijk gegeven dwingt de opvoeder niet bij zijn handelen, noch als oorzaak noch als premisse van een redenering. Al zou men alle testgegevens verzamelen, die er te verzamelen zijn, deze combineren met alle denkbare pedagogische gegevenheden, en met de betrokken uitspraken een menigte van redeneringen opbouwen en konklusies trekken, zodra de opvoeder met het kind zelf in kontakt treedt, is er niets van dat alles, dat hem op dat moment eenzinnig vastlegt. Toch ziet hij het kind van zoëven voortaan anders en behandelt het anders. De uitslag van de test werkt als motief in zijn zien en handelen, en krijgt pas in dit zien en handelen zijn uiteindelijke pedagogische zin.

De lezer van de tekst, de beschouwer van het schilderij, en de opvoeder van het kind worden niet gedreven naar de zingeving als door een fysieke oorzaak, zij komen er evenmin toe door er denkend toe te konkluderen. Zij 'geven' zin aan de hand van de woorden, de lichtvlekken en de testuitslag, die hen tegelijk leiden en vrijlaten, die zelfs als woord, kleurvlek en I.Q. opgaan, verdwijnen, vergeten worden in de zinvolle situatie, die zij toch zelf mede hebben uitgelokt.

Zoals ons laatste voorbeeld reeds aangaf, als 'motief' kan een uitspraak, ook een wetenschappelijke uitspraak, werkzaam zijn in het handelen. Dit geldt ook voor

het didaktisch handelen, voor de konkrete didaktische situatie. De practicus wordt niet gedreven of gedwongen, noch door een oorzaak, noch door een reden. Hij kan ingaan op een uitnodiging die zijn vrijheid en verantwoordelijkheid niet aantast en hem er toch toe brengt visie en handelen te herzien. Dit ingaan op is in laatste instantie geen denken, maar een oorspronkelijke akt van zingeving, waarvoor de didaktiek (pedagogiek) als wetenschap de verantwoording niet kan dragen. De wetenschap treft het handelen aan, ze doet het niet bestaan. Ze maakt het niet mogelijk en voert het niet uit. De verhouding tussen wetenschappelijk kennen en praktisch handelen is nooit die van twee termen in een logische redenering, die van een eenzinnige gevolgtrekking. Voor het pedagogisch handelen kan alle gethematiseerde kennis, dus ook elke uitspraak van de pedagogiek, slechts de betekenis hebben van 'motief'.

Het handelen voltrekt zich in een konkrete situatie, die creatief geconstitueerd wordt door de handelende subjekten. Deze situatie is in beginsel open naar een horizon en onttrekt zich bijgevolg in zijn volledige rijkdom principiëel aan een uitputtende wetenschappelijke verwoording.

Het kan dus niet de taak zijn van de pedagogiek opvoeding en onderwijs mogelijk te maken en uit te voeren. Haar verantwoordelijkheid is een andere, nl.: algemene, steeds terugkerende aspecten van dit handelen naar voren laten treden, de woorden vinden, die hiernaar verwijzen en de zo gewonnen uitspraken als 'motief' ter beschikking stellen van hen, die zichzelf telkens weer op het spel zetten in de konkrete pedagogische situatie, en daarmee een verantwoording op zich nemen, waarvan uiteindelijk geen theorie hen kan ontslaan^{208a}.

Het pedagogisch denken is dus ook niet per definitie waardevol voor de praktijk. Het moet zijn praktische waarde tonen door motiverend werkzaam te zijn in de konkrete pedagogische en didaktische situatie. De pedagoog is ook niet per definitie geroepen om gehoord te worden, daar waar beslissingen genomen worden van praktisch-pedagogische betekenis. Pas wanneer hij werkelijk iets te zeggen heeft, dat als motief kan worden ervaren door hen, die de werkelijke verantwoordelijkheid dragen, is die tijd gekomen.

Een nieuwe kijk op de verhouding tussen theorie en praktijk begint zich af te tekenen. De theorie is bevrijd van een ondraaglijke last en kan weer vooruit. De praktijk herwint een eigen taak, een eigen onherleidbare verantwoordelijkheid. Niet langer zijn theorie en praktijk op een onduidelijke wijze in elkaar verweekeld, niet langer is de een de noodzakelijke uitbloei van de ander. Hecht verbonden heeft ieder toch zijn eigen intentie, eigen verplichting, eigen kracht en eigen kwetsbaarheid. Als partners kunnen theoretici en praktici elkaar aanvullen met wederzijds respect en met vrucht. Samen kunnen ze meer.

Een goed ingenieur is nog geen goed technicus, een deskundige in de voedingsleer is niet noodzakelijk een superkok en behoeft zelfs niet een middelmatige kok te zijn. Ook is de muzikoloog geen musicus, de landbouwkundige geen boer.

Maar in alle gevallen heeft de eerstgenoemde de ander wel iets te zeggen. Zo zullen we ook moeten aanvaarden, dat de studie van pedagogiek en didaktiek als wetenschap geen super-opvoeders en super-leraren voortbrengt en zelfs voor de praktijk geen middelmatigheid garandeert²⁰⁹. Hiermee wordt niets gezegd ten nadele van de theorie of de praktijk. Beider verantwoordelijkheid wordt alleen duidelijker gesteld en de theorie heeft weer een taak naar menselijke maat. De verhoudingen liggen voor de pedagogiek zo gezien ook niet totaal anders dan voor alle andere wetenschappen, zoals 'het pedagogisch denken' dit stelt.

Zien we de theorie niet langer als de noodzakelijke voltooiing van de praktijk, maar als gewenste partner, dan ligt er reëel en vruchtbaar werk in het verschieft voor een pedagogische en didactische wetenschap. Niet langer behoeven dan passen op de plaats gemaakt te worden.

Om dit perspectief duidelijker voor ogen te krijgen, is het misschien goed het eigene van beide partners, hun sterke en hun zwakke punten wat nader onder woorden te brengen.

1 Wetenschap beoefenen, ook didaktiek en pedagogiek, is niet denken zonder meer, het is doelbewust streven naar een geïntegreerd geheel van intersubjectief tot gelding gebrachte *uitspraken*. Dit is een eigen op zich gestelde intentie, die bijvoorbeeld niet samenvalt en ook geen deel is van de intentie tot opvoeden of tot onderwijzen. Beide intenties staan ongetwijfeld niet los van elkaar, zeker niet, wanneer de wetenschap praktische wetenschap wil zijn. Men kan desgewenst zeggen, dat de wetenschap in de praktijk ontwaakt, door de praktijk mede wordt voorgebracht, eventueel voortdurend wordt voortgebracht. Maar ook een praktische wetenschap moet zich vrijmaken. De wetenschapsbeoefenaar streeft immers rechtstreeks naar *uitspraken*, in dit geval naar uitspraken, die motiverend kunnen zijn voor de practicus. Zijn doel is wetenschap en geen praktijk, de verwoording vormt het einde van zijn taak. Wie een goede vader of een goede moeder wil zijn, streeft daarmee nog niet naar de hoogste toppen van de pedagogische wetenschap, en zelfs niet naar de lage. Wie de pedagogiek beoefent als wetenschap, ook als praktische wetenschap, streeft daarmee nog niet naar het opvoeden van kinderen. Hij streeft er slechts systematisch naar, iets van waarde te zeggen voor het opvoeden.

Stel, dat theoretici er in slagen, hun intentie tot een bepaalde hoogte te realiseren. Zij stellen dan een geheel van uitspraken beschikbaar, waardoor bepaalde algemene, in principe terugkerende aspecten van het opvoedings- en onderwijsgebeuren in hun onderlinge relatie onderkend kunnen worden, door ieder, die de moeite neemt te verstaan. De practicus kan hier zijn voordeel mee doen. Hij kan deze uitspraken in zich opnemen en daardoor in het gewoel van het konkrete (didactische) handelen de dingen anders gaan zien, hij kan anders gaan optreden, tot een gewijzigde vorm van handelen komen, waardoor het doel, dat

hij in zijn handelen uiteindelijk nastreeft, vollediger bereikt kan worden. Dit zal meer het geval zijn, naarmate de theoreticus meer 'te zeggen heeft' en naarmate de practicus meer open staat. Dit laatste kan bijvoorbeeld het geval zijn, wanneer de practicus in onzekerheid verkeert, aarzelt, 'het niet meer weet', het spoor bijster is, enz. Het is ook het geval, daar waar de praktijk zich op overwogen en gedistantieerde wijze taken stelt of waar zij door de omstandigheden voor geheel nieuwe opgaven wordt geplaatst²¹⁰. Het is zonder meer duidelijk, dat pedagogiek en didaktiek, voor zover ze praktische wetenschappen zijn, er goed aan doen te luisteren naar de vragen, die opklinken uit de praktijk en deze vragen mede als richtsnoer te gebruiken bij het zoeken naar de wetenschappelijke wijze van spreken over deze praktijk.

Dat, wat de theorie in woorden heeft gevat, is voortaan in principe beschikbaar voor ieder, die weet te verstaan. De taal geeft ons op een nieuwe wijze macht over de dingen en over onszelf. Het maakt daarom een groot verschil of opvoedings- en onderwijsvormen aan een volgende generatie worden overleverd in een slechts te hooi en te gras verwoorde traditie, of met de steun van een kritisch doordachte theorie. Dit is van belang voor de opleiding van praktici, en meer naarmate in hun toekomstige praktijk meer pedagogische en didaktische theorie is verdiskonteerd.

De taal tenslotte brengt niet alleen de dingen op een nieuwe, meer gedistantieerde wijze in onze greep, ze houdt tevens in principe de mogelijkheid in, dat geen theoretische verworvenheid verloren gaat. Wat eenmaal gezegd en geschreven is, blijft beschikbaar, en kan telkens in zijn oorspronkelijke levendigheid voor ons worden gesteld. Traditie en gewoonte, die ook bijdragen tot ons kunnen, kleven aan ons, ze zijn star en traag. De ongeïnteresseerde geïnteresseerdheid van de theorie daar tegenover brengt met zich, dat van de ene dag op de ander op een nieuwe wijze over de dingen gesproken kan worden, terwijl het waardevolle uit het oude toch wordt overgenomen, en de oude zienswijze zelf ook volledig toegankelijk blijft. Veel praktici zal het komen en gaan van theorieën zelfs te vlug gaan. Bij een serieuze beoefening van de wetenschap liggen hier echter mogelijkheden van beweeglijkheid en ontwikkelingsversnelling, die een op zichzelf aangewezen praktijk niet kent.

2 Tegenover deze mogelijkheden, die een didaktische wetenschap kan bieden, en reeds biedt, kunnen we nu de praktijk zien in zijn beperktheid en begrensdheid, als de hulpbehoevende ontvanger.

De practicus staat in de konkrete didaktische situatie met haar perspectief. Vanuit een hier en nu reikt zijn blik tot aan de einder, die geen einde is. Hij ziet tot in de verre toekomst van het kind en weet van het verleden, waaruit het voortkomt. Hij overziet op zijn wijze het wordend sociaal-kultureel milieu, waarin het leeft, later zal leven, enz. enz. Hij vat dit alles voortdurend in één verglijdende greep, met wisselende aksenten en met een horizon, waarin zeer

veel schuilgaat, dat toch aanwezig is. Sommige dingen ziet hij duidelijk, veel blijft vaag, nog meer is er onzeker, onbekend, raadselachtig, veel is er ook, waarnaar hij moet gissen, wat hij slechts kan vermoeden. Hij gelooft en hoopt.

De konkrete situatie is een voortdurend worden. Ook de practicus kan waarnemend en denkend distantie nemen. In zijn handelen zelf kan hij het leven echter niet stil doen staan, zoals de theoreticus dit doet. Het leven stroomt voort en de practicus moet mee. Ook als hij aarzelt, ook als hij als een blinde tast in het duister, ook als hij maar op goed geluk moet gokken, ook als hij huivert voor de risico's; hij kan niet meer doen dan zijn best en hij moet vooruit, hij moet handelen.

De practicus vat elk ogenblik opnieuw in één greep de totale situatie. Hij grijpt daarbij en wordt tegelijk zelf gegrepen. Hij kan zich nooit in die mate vrij maken, als de wetenschap dit doet. Hij staat voortdurend zelf mede op het spel. Hij moet voortdurend improviseren en spelend en terugspelend zichzelf staande houden. In vertrouwen en liefde moet hij riskeren. Ieder, die opvoedt en onderwijst, ervaart, dat hij voortdurend 'waagt', voortdurend 'springt'. Hij kent de spanning van het avontuur, de bittere smaak van het persoonlijk falen, de vreugde van het slagen. Wie 'handelt' maakt onvermijdelijk zijn 'handen' vuil. Op zijn wijze geldt dit ook voor wie didaktisch handelt.

De practicus – opvoeder of leraar – staat zonder meer voor een taak, waaraan hij onmogelijk elk moment opnieuw op een persoonlijke en oorspronkelijke wijze vorm kan geven. Onvermijdelijk steunt hij op eigen gewoontes en op de tradities van een gemeenschap. Met gezag beladen instellingen en gebruiken heeft hij tot in hoge mate te aanvaarden. Elke poging tot volledige persoonlijke verantwoording stuit af op eigen ontoereikendheid en sociale onaanvaardbaarheid. Een totale verlamming van het pedagogisch handelen zou overigens het direkte gevolg zijn.

Evenals de theorie bewaart ook de praktijk verworvenheden uit het verleden, echter niet bewust systematisch, maar door sedimentatie in gewoonten en tradities, die zich in hun starheid en ondoordachtheid slechts traag en moeilijk wijzigen. De praktijk is daarom konservatief. De bakens worden dikwijls pas verzet, als de wal het schip keert. De praktijk loopt in zekere zin altijd achter de feiten aan. De praktijk sleept steeds slakken mee uit het verleden. Wat ooit zinvol was, of zinvol scheen, rekt zijn leven, ook al dient het tot niets meer. Restanten van verlaten theorieën blijven in de praktijk hardnekkig voortbestaan.

Genoodzaakt om voort te gaan in de spanning van een weten en niet-weten, kiest de praktijk voor het veilige en niet voor het optimale. Weerstand tegen 'vernieuwing' is geen voorbijgaand verschijnsel. Hij heeft overigens ook niet alleen maar negatieve kanten.

3 Het is duidelijk, dat de hier als half-blind en kreupel afgeschilderde praktijk

de steun en leiding van een ziende en uiterst mobiele partner – die de theorie bleek te zijn – wel kan gebruiken. Hoezeer dit waar moge zijn, de medaille heeft een keerzijde. Ook de theorie heeft zijn beperktheden en de praktijk zijn eigen volheid, zijn eigen mogelijkheden en zijn eigen onvervreembare plichten en rechten.

De theorie maakt de praktijk niet. Zonder pedagogiek gaat de mensheid niet ten onder, wel zonder opvoeding.

Alle theorie is abstrakt. Ze laat steeds veel buiten beschouwing, wat in de konkreetheid van de praktijk aanwezig en mede beslissend is. Steeds blijven aspecten onuitgesproken. De praktijk stelt de theorie voor een niet eindigende taak. De theorie schiet onvermijdelijk te kort. De werkelijkheid kan steeds weer beter onder woorden worden gebracht. Terugblikkend komt de theorie van opvoeding en onderwijs ons daarom voor als een reeks van eenzijdigheden, extreme opvattingen en dwalingen.

Dat de theorie steeds te kort schiet, dus in zekere zin onvermijdelijk dwaalt, is geen reden tot alarm. De praktijk, de opvoeding vult op haar tegelijk gebrekkige en volledige wijze aan, waar de theorie faalt. De vele tegenstrijdige pedagogische theorieën laten de opvoeding niet onberoerd, maar ontwrichten haar nooit totaal. Dat culturen en volkeren aan een pedagogiek ten gronde zijn gegaan, is voor zover ons bekend nog niet voorgekomen, hoezeer de mens ook een animal educandum is.

Doordat ze hiertoe principieel te kort schiet, kan de theorie niet de verantwoordelijkheid dragen voor de feitelijke opvoeding en het feitelijke onderwijs. De theoreticus vervult ten opzichte van de praktijk zijn taak daardoor, dat hij af en toe iets weet te zeggen, dat voor de praktici werkelijk verhelderend is. De praktijk kan vragen stellen. De theorie moet luisteren, maar kan niet alle vragen beantwoorden, die de praktijk haar voorlegt. Ze is geen orakel. Op een bepaald moment is ze met haar verwoording tot op een bepaald punt gekomen. Elk moment kan ze voortgang maken en zich vernieuwen. Dit creatieve moment is echter niet naar willekeur ter beschikking.

Zo gezien beleeft ook de theorie haar avontuur. Zij heeft haar eigen perspectief²¹¹, haar eigen spanning van zekerheid en onzekerheid, haar eigen praktijk. Het perspectivisch karakter van 'de konkrete situatie' komt op een nieuwe wijze terug. Het ligt niet in het thematisch gestelde, maar in het verwoorden. Daar vindt men evengoed de prikkeling van het weten en niet-weten in een, de spanning van het nog niet weten, het voortdurende worden, het afwisselen van slagen en falen, enz. Doordat we ons richten op hetgeen gezegd wordt en het verwoorden zelf in het duister laten, maakt de theorie op ons de indruk van aan de tijd ontrukte stabiliteit. Op haar niveau vindt men echter terug, wat men ook in het waarnemen en handelen aantreft. Door oog en hand te vergeten, menen we zonder meer bij de konkrete dingen te zijn. Zo menen we in de theorie vanuit een aan plaats en tijd ontrukte standpunt alles te vatten, omdat we de taal, de

woorden vergeten, waarmee we dit trachten te doen.

De theorie doet het worden van de konkrete situatie voor onze ogen verstarren. De situatie is, om met Litt te spreken: 'ein Strom, durch den nun das Denken gleichsam Querschnitte legt'. Het wordende zijn van de konkrete pedagogische situatie is voor de theorie onbereikbaar.

De theorie stelt zich tegenover de ander en het andere. De ander wordt geobjektiveerd. Slechts voor zover iets teruggevonden kan worden, in principe terugkeert, ook voor anderen bestaat, enz. kan het in taal gevangen worden. Het is de pedagogiek dus niet gegeven het konkrete kind te kennen in zijn vrijheid, zijn oorspronkelijkheid, toekomstgerichtheid, zijn uniciteit, enz. Van vrijheid en oorspronkelijkheid is alleen te zeggen, dat ze er zijn en achteraf hoe ze gerealiseerd zijn. Elke geslaagde poging van de vrijheid iets meer te zeggen, zou haar vastleggen, waardoor ze ophoudt vrijheid te zijn. Er lag een diepe zin in het oude verbod de naam Jahwe uit te spreken.

Slechts de practicus is het vergund het konkrete kind in zijn vrijheid te bereiken door zichzelf, door de eigen vrijheid te geven. De practicus heeft toegang tot het kind in zijn onherhaalbare wording, in zijn uniciteit. In de direkte kommunikatie is hij met het kind samen gericht op één toekomst. Twee initiatieven vloeien ineen. Zichzelf voortdurend op het spel zettend, wint de practicus de ander en wordt gewonnen.

De praktijk is ouder en in zekere zin wijzer dan de theorie. Zij 'weet' van aspecten en hun samenhangen, waarvoor de theorie de woorden nog niet gevonden heeft. De praktijk kan daarom zonder de theorie bestaan en zal nooit geheel vanuit de theorie bepaald worden.

De praktijk grijpt direkt naar de konkrete situatie, waarin in een voortdurend worden alles op een perspectivische wijze reeds aanwezig is.

Dankzij of ondanks alle lyriek moge duidelijker zijn gaan spreken, dat theorie en praktijk niet zo in elkaar verweekeld zijn, als 'het pedagogisch denken' dit stelt en dat beter van partnerschap gesproken kan worden. Beide hebben hun eigen situatie, hun eigen intentie, hun eigen perspectief, hun eigen avontuur, en toch zijn beide ook op elkaar betrokken. We ontdekten in letterlijke zin *perspektief in de didaktiek*.

Wie ooit vanuit de theorie een pedagogisch advies heeft gegeven of ontvangen – woorden sprak of beluisterde, die moesten gaan functioneren in de praktijk – die kent de sprong, die dan nog gemaakt moet worden, en die we aanduiden als het werkzaam zijn van de uitspraak als motief. Hij kan ook ervaren hebben, hoe theorie als het ware verteert en sterft, wanneer ze in de praktijk werkelijk haar uiteindelijke pedagogische zin ontvangt.

Deze zienswijze herstelt de practicus, degene, die in de konkrete situatie staat, in zijn plicht en recht. Zijn onvervreembare, direkte, existentiële verantwoordelijkheid wordt erkend. Hij is het, die aan uitspraken, gegrond in de theorie,

hun uiteindelijk didaktische zin geeft. Vanuit de pedagogiek gezien mag hij leek zijn, vanuit opvoeding en onderwijs gezien is hij degene, die uiteindelijk 'in de hand' heeft of de theorie in feite van waarde is of niet

Theorie en theoreticus daartegenover, zitten minder hoog te paard dan volgens 'het pedagogisch denken'. De pedagogiek is niet langer een wetenschap, die totaal anders is dan alle andere. De pedagogiek maakt opvoeding niet mogelijk en voert haar niet uit. Het is niet de pedagogiek, waarvan het object van alle andere wetenschappen en waarvan mens en mensheid naar hun wezen afhankelijk zijn.

Uiteindelijk zullen de theoretici hier niet om rouwen. Ontslagen van een bovenmenselijke opgaaf verwerft de theorie weer uitzicht op reeel en vruchtbaar werk. Met het oog gericht op de praktijk, woorden zoekend, uitspraken kritisch wegend, hen toetsend aan de realiteit, hen kritisch afwegend aan elkaar, kan ze een bouwwerk van uitspraken optrekken. Dit bouwwerk is in principe toegankelijk en beschikbaar voor iedereen; het is niet persoonlijk. Het maakt, dat de aspecten en samenhangen in het didactisch gebeuren, die door de theorie eenmaal 'gezien' en in woorden vastgelegd zijn, door ieder onderkend en geverifieerd kunnen worden. Voor zover ze praktische wetenschap is, stelt ze haar uitspraken ter beschikking van de praktici, die er in hun handelen in de konkrete didaktische situatie een uiteindelijk, niet volledig in woorden te vangen zin aan geven.

Eigenlijk is alleen deze wijze van *spreken* over de didaktiek (pedagogiek) nieuw. Wat theoretici en praktici in feite aan waardevoels deden, moet – als onze zienswijze houdbaar is – er altijd al mee in overeenstemming zijn geweest. Nu het eenmaal gezegd is, is de mogelijkheid tot vruchtbaar werken en van onderlinge samenwerking echter minder dan voorheen afhankelijk van onze van moment tot moment vergelijkende situatie.

We kunnen ons nu de meer toegespitste vraag voorleggen, of vanuit de gewonen zienswijze licht geworpen kon worden op speciale knelpunten, welke op het ogenblik de voortgang van de didaktiek in de weg staan. In het voorafgaande deel zagen we de impasse, waarin 'het pedagogische denken' pedagogiek en didaktiek heeft gevoerd, op een aantal punten duidelijk aan de dag treden. Voor de volgende zouden we opnieuw de aandacht willen vragen:

- 1 Het niet op gang komen van het empirisch onderzoek.
- 2 De problematiek rond de fenomenologische methode.
- 3 De betekenis van andere menswetenschappen voor de didaktiek en voor het onderwijzen.

Het uiteenleggen van theorie en praktijk stelt ook de opleiding van beroepsopvoeders, leerkrachten en opvoedkundigen in een bepaald licht. Tot slot zouden we ook daar iets over in het midden willen brengen.

III.4 Empirisch onderzoek

Laat men het bewustzijnspsychologisch vooroordeel en daarmee het uitgangspunt voor de principiële scheiding tussen een 'erklarende' en een 'verstehende' methode varen, dan is er voor empirisch onderzoek op pedagogisch en didactisch gebied veel duidelijker een plaats. Empirisch onderzoek is dan niet langer een weg om zinloze wetmatige samenhangen in een stoffelijke wereld vast te stellen. Het kan dan gezien worden als een op verwoording gerichte systematische en technisch verfijnde dialoog van de mens met de realiteit, teruggevoerd tot zijn meest oorspronkelijke vorm, nl. het waarnemen. Systematische zintuiglijke waarneming levert dan het doorslaggevend argument, bij de beantwoording van daartoe in aanmerking komende vragen. Wie met de konklusie niet instemt kan desgewenst zelf 'zien' of het argument steekhoudend is. Blijkt het dat te zijn, dan blijft nog de mogelijkheid van een andere verwoording, waarbij het eenmaal goed waargenomen en wel gerespekteerd zal moeten worden, terwijl empirische argumenten voor de nieuwe interpretatie gezocht kunnen worden.

Welk bezwaar kan er bestaan, deze werkwijze ook in de menswetenschappen toe te passen, wanneer men haar niet langer isoleert en verabsoluteert, wanneer men niet de mens vergeet die in de dialoog de vragen stelt vanuit een verwachting, en die het antwoord dat hij ontvangt tot zijn waarde laat komen in een zonedig nieuw ontwerp? Beschouwt men het waarnemen niet langer als een reageren op prikkels, waaraan pas vanuit het denken zin wordt gegeven, maar als een dialoog, waarin een zinvolle wereld ontworpen wordt, dan verschijnt het empirisch onderzoek in een ander licht. Waarom zou een menswetenschap, voor zover ze ervaringswetenschap is, deze systematische dialoog niet voeren? Liever gezegd, wat wil ze anders? Als ze over een waarneembare realiteit tot steeds meer verantwoorde uitspraken wil komen, is deze weg niet te vermijden. Pedagogiek en didaktiek zullen er ernst mee moeten maken.

Toch zal er nog veel moeten gebeuren, voor de tegenwerpingen welke uit vroegere opvattingen stammen, hun greep op de pedagogisch didactische wereld verloren hebben. Het lijkt goed enkele ervan tenminste even aan te duiden.

1 In de Nederlandse pedagogisch-didactische wereld leeft wel de overtuiging, dat *antropologie* en *fenomenologische methode* enerzijds en het strikt empirisch onderzoek anderzijds thuishoren in twee uiteenliggende werelden van denken²¹². Methodologisch is de verhouding ongetwijfeld nog niet geheel tot klaarheid gebracht. Men kan echter moeilijk de ogen sluiten voor het feit, dat aan de basis van de fenomenologie historisch gezien de wetenschaps-theoretische problematiek lag, welke door de empirische wetenschappen was opgeroepen, dat grote fenomenologen uit het gesprek met de empirische wetenschappen voortdurend inspiratie hebben geput, dat bij sommige van hen voorbeeldig empirisch werk en klassiek fenomenologische onderzoekingen hand in hand gaan, en dat de

moderne antropologie juist vanuit de empirische menswetenschappen een belangrijke impuls ontving. De gedachte, dat beide denkwijzen elkaar niet uitsluiten, elkaar in tegendeel nodig hebben, zal niet alleen moeten doordringen, de gedachte zal ook in praktijk moeten worden gebracht²¹³.

2 Men hoort ook opwerpingen in deze geest: de empirische werkwijze is de methode bij uitstek van de natuurwetenschappen, ze tendeert naar *positivisme*, en kan bijgevolg voor een normatieve wetenschap niet meer dan een bijkomstige betekenis hebben. Berust deze zienswijze niet op een misvatting? Is het positivisme niet een probleem van wijsgeren onderling en niet van de empirici in strikte zin²¹⁴? Is het niet zo, dat onderzoekers op het gebied van de ervaringswetenschappen op eigen terrein hun discussie voeren, zonder gehinderd te worden door welke wijsgerige of wereldbeschouwelijke barrières ook? Fysici en medici werken zolang het om hun wetenschap zelf gaat, rustig samen aan een en dezelfde taak, onverschillig of ze overtuigd materialist of belijdend christen zijn. Juist op het gebied van het empirisch onderzoek ligt er daarom een taak, waaraan alle beoefenaren van de pedagogische wetenschappen gemeenschappelijk kunnen samenwerken, ongeacht tegenstellingen in hun wereldbeschouwelijke, wijsgerige en religieuze opvattingen. Enkele fantasievoorbeelden kunnen het bovenstaande misschien wat toelichten^{214a}.

a Over de wenselijkheid en de vorm van godsdienstonderwijs op school kan men redetwisten met een keur van argumenten en vanuit een menigte van standpunten. Eenstemmigheid is hier moeilijk bereikbaar, tenzij er 'bekerings' plaatsvinden. Denkbaar is echter, dat iemand op grond van waargenomen feitelijkheden aantoont, dat godsdienstonderwijs, zoals het hier en nu in een bepaalde traditie gegeven wordt, aanzienlijk bijdraagt tot een infantiele geloofsbeleving of tot een zich afwenden van het religieuze op latere leeftijd. Over de juistheid van de konklusies van dit empirisch onderzoek kan men eveneens redetwisten, maar in dat geval kan men tot eenstemmigheid komen op grond van feitelijke argumenten. Deze eenstemmigheid kan bereikt worden, onafhankelijk van het standpunt, dat men bij de eertgenoemde discussie inneemt. De eerste – uiteindelijk pedagogische – discussie wordt door dit empirisch onderzoek dan ook niet beslist of overbodig gemaakt. Wel werkt de empirische konklusie er in door, en zelfs niet alleen in het wetenschappelijk gesprek, maar ook en eventueel zelfs rechtstreeks buiten alle pedagogische discussie om in de opvoedingspraktijk. Het empirisch onderzoek was dus wel degelijk pedagogisch relevant, terwijl atheïst, christen, mohammedaan, enz. er volkomen op voet van gelijkheid en met uitzicht op eenstemmigheid over van gedachten kunnen wisselen.

b Over de wenselijkheid van het doubleren op school kunnen en moeten pedagogen en didaktici zich een mening vormen. De argumenten welke daarbij in het geding gebracht kunnen worden, zijn talloze en wortelen voor een deel in sociale en ethische zienswijzen, welke zich aan toetsing door pedagogiek of didaktiek onttrekken. Wanneer de pedagogen deze discussie werkelijk tot een

afsluiting zouden willen brengen, alvorens tot handelen over te gaan, zou ons onderwijs voor goed ophouden te funktionieren. In feite legt men zich dan ook neer bij een maar zeer ten dele expliciet verantwoorde traditie, waaraan we bij onze vernieuwingspogingen dan wat knabbelen en knagen. Men kan echter proberen feitelijke gegevens te verzamelen over de frekwentie, de regelmatigheden, de bedoeling en het effect van het doubleren. Over het al of niet waar zijn van de resultaten van een dergelijk onderzoek kan men het op zakelijke gronden eens worden, ook als b.v. extreme principiële tegenstanders van klas-sikaal onderwijs in het gezelschap zijn. De verworven kennis lost het vraagstuk van het doubleren niet op, maar laat het ook niet onberoerd. Zij brengt ons wel degelijk iets verder. We knabbelen voort, maar met wat meer kans op waardevol resultaat.

c Een laatste voorbeeld. De pedagogische discussie over de 'sexuele opvoeding' grijpt diep terug naar argumenten van antropologische, ethische en religieuze aard. De hindernissen om binnen de grenzen van de pedagogiek tot wetenschappelijke eenstemmigheid te geraken, zijn onoverkomelijk. Het zou echter pedagogisch gezien, waardevol zijn, wanneer we ook hier juist en zakelijk geïnformeerd waren over de feitelikheden en hun samenhang. In welke mate komen bepaalde verschijnselen voor, hoeveel onwetendheid, onzekerheid, angst en onwaarachtigheid is er op dit gebied? Hoe is de samenhang met bepaalde opvoedingstradities? Wat komt er feitelijk terecht van allerlei pedagogische aanbevelingen? Ook hier wordt door dit ervaringsweten geen enkel pedagogisch vraagstuk tot zijn uiteindelijke oplossing gebracht. Maar ook hier laat de verworven kennis de diepergaande discussie en de opvoedingspraktijk niet onberoerd. Men behoeft slechts om zich heen te kijken om te zien, dat dit waar is. Ook hier is het, wat het empirisch onderzoek betreft, mogelijk, dat pedagogen van allerlei opvatting samen spreken en samenwerken op voet van gelijkheid en met besef van een gemeenschappelijke verantwoordelijkheid.

3 Men zegt, dat de empirische methode een *analyse* veronderstelt in *elementaire verschijnselen*. Pedagogiek en didaktiek zouden met ondeelbare zinvolle gehelen van doen hebben, en bij gevolg zouden de empirische methoden er van weinig of geen nut zijn.

Opnieuw herkent men in dit bezwaar de oude tweedeling: het rijk van de geest, gekenmerkt door zinvolle eenheid, de stoffelijke natuur, uiteenliggend en deelbaar. Het beeld verandert, wanneer men zich realiseert, dat het niet de empirische werkwijze is, maar dat het het denken en de taal in het algemeen zijn, die scheidslijnen trekken, die onderscheiden, die afpalen, die definiëren, enz. Het probleem van de caesuur is niet een speciaal probleem van de natuurwetenschappelijke methode, het is een probleem dat opduikt, overal, waar we ons bezinnen op het objektiverend en thematiserend karakter van ons denken. We ontwaren pas een uitweg, wanneer we ons realiseren, dat bij al het analyseren, het onderscheiden, het definiëren, het plaatsen tegenover, enz. het andere

toch is meegegeven, al wordt het niet gethematiseerd, al wordt het 'vergeten', al hult het zich in het duister. Het probleem van de caesuur heeft zijn wortel in de scheiding van subjeet en objekt. Wanneer we beseffen, dat deze door ons nooit volledig voltrokken wordt, dan hebben we het bewustzijnstheoretisch standpunt verlaten en is de moeilijkheid niet langer onoverkomelijk. Het handelen, dus het lichaamssubjeet in situatie, herwint een sleutelpositie, omdat juist daar het uiteenliggen gepaard gaat met eenheid. De *delen* van het lichaam zijn in het handelen op een geheimzinnige wijze *aan elkaar aanwezig*. De aspecten van de situatie zijn op een niet volledig te doorgronden wijze in elkaar verweeld.

4 Hetzelfde bezwaar kleedt zich ook in de vorm van het afwijzen van het *kwantificeren*, waartoe de empirische methodieken zo gemakkelijk hun toevlucht zouden nemen. Ook hier spreekt weer de oude tegenstelling. In het rijk van de geest kenmerkt zich iets door zijn wezenlijk anders zijn, door een eigen kwaliteit. In de sfeer van de stoffelijkheid, is het voldoende, dat de dingen uiteenliggen om zich te onderscheiden. Voor het overige is volledige gelijkheid mogelijk. Men kan dus meten, tellen, kwantificeren.

Ook hier verandert het tableau, wanneer men zich realiseert, dat het juist het objektiverend denken is, dat de stroom van het leven schijnbaar doet stil staan, dat maakt, dat op zich gestelde aspecten door het woord 'gemerkt' en daardoor teruggevonden kunnen worden. Men staat het denken toe zelfstandigheden te onderscheiden en eigenschappen. Wanneer men echter van iets zegt, dat het een bepaalde kwaliteit bezit, bijvoorbeeld van een kind, dat het dom is, of eerlijk, dan voert men daarmee impliciet reeds een meting uit. Men hanteert een maatstaf en bepaalt of het kind een grens overschrijdt of niet. Welk bezwaar kan er tegen bestaan, wanneer men ernaar streeft, deze grove zwart-wit werkwijze te vervolmaken, door langs methodische weg meerdere grenzen te zoeken, zodat men op een meer genuanceerde wijze over het hebben van bepaalde kwaliteiten kan spreken?

Overigens, waarom zou men zich op theoretisch afgeleide gronden verzetten tegen een kritisch gebruik van kwantificerende werkwijzen, nu de vruchtbaarheid hiervan ook in de menswetenschappen door niemand meer ontkend kan worden. In het voorwetenschappelijk pedagogisch denken heeft men zich over deze dingen nooit scrupels gemaakt. De ene leerling reikt men met een gerust hart een 'akte van bekwaamheid' uit, terwijl men deze aan een ander onthoudt. Hoe kan dit anders, dan door een 'meting'? Men telt fouten, drukt de zwaarte van een overtreding uit in een aantal strafregels, en aantal uren extra werk. Men heeft vele generaties lang 'punten' gegeven, en gemiddelden berekend. Dat de beoordelaars daarbij veelvuldig gebukt gingen onder twijfel aan eigen 'maatstaven', kan moeilijk gezegd worden.

5 Men hoort tenslotte ook het bezwaar, dat empirisch onderzoek slechts feitelijkheden en wetmatigheden aan het licht brengt, dat het past bij een

deterministische wijze van denken, dat het daarom opvoeder en kind niet leert kennen in hun vrijheid, en dat het daarom voor de pedagogische wetenschappen niet van wezenlijke waarde kan zijn.

Wanneer echter de relatie tussen pedagogische theorie en pedagogisch handelen niet eenzinnig is, zoals de relatie premisse/konklusie, maar in zich de openheid kent van de verhouding motief/situatie, dan vervalt ook dit bezwaar. Men kan zelfs verdedigen, dat 'het pedagogisch denken', dat in beginsel objectivistisch is, wanneer men het konsekvent zou volhouden, even deterministisch is, als een pedagogiek op biologistische of materialistische grondslag. In het pedagogisch handelen zelf is de vrijheid en zijn de waarden aanwezig. De pedagogiek als wetenschap moet dit allereerst erkennen en respecteren. Zij kan de vrijheid en de waarden niet veilig stellen, want zij is het niet, die opvoeding mogelijk maakt en uitvoert. Het is merkwaardigerwijze zelfs zo, dat kennis van feitelijkheden en van reële samenhangen de opvoeder meer vrij maakt.

Overigens, wat zouden pedagogische uitspraken, welke niet rechtstreeks op empirisch onderzoek berusten, over de vrijheid meer willen zeggen, dan dat ze er is? Alles wat men er meer van zou willen uitzeggen, zou haar meer vastleggen, haar inperken. Van de mens kan alleen meer gezegd worden, dan dat hij vrij is, omdat hij ook niet vrij is. Ook is hij op opvoeding aangewezen, juist omdat hij niet een vrije in zichzelf schouwende geest is. Juist omdat hij ook-niet-vrij is, hebben wetenschap en opvoeding een wetenschap van de opvoeding reden van bestaan.

De stelling, dat kennis van empirische aard de opvoeder meer vrij kan maken, vraagt misschien ook enige voorbeelden, bij wijze van toelichting:

Via empirisch onderzoek kan men veel achterhalen met betrekking tot afwijkende gedragingen en reaktiewijzen van gestoorde kinderen. Men kan veel te weten komen over wat met hen nog bereikt kan worden en op welke wijze men dit kan bereiken. Allerlei misvattingen en vooroordelen over deze kinderen en hun opvoeding kan men opsporen en rechtzetten. De vraag of gestoorde kinderen meer hulp moeten ontvangen dan anderen of eventueel minder, of men bepaalde dingen die nog wel bereikt kunnen worden ook dient na te streven, enz. op dergelijke vragen geeft echter geen enkel empirisch onderzoek een antwoord. De opvoeder, die voor de taak staat gestoorde kinderen op te voeden, wordt door de empirische verworvenheden in geen enkel opzicht gedwongen, integendeel, naarmate deze kennis toeneemt, zal hij zijn mogelijkheid om in vrijheid een weg te kiezen, zien groeien.

Een ander voorbeeld. Empirisch onderzoek in Engeland toonde aan, dat leraren ertoe neigen de prestaties van leerlingen uit een hoger sociaal-kultureel milieu te overschatten en van leerlingen uit een lager milieu te onderschatten. Deze konklusie schrijft aan niemand iets voor, maar geeft wel te denken. De leraar, die er kennis van neemt, wordt er niet door gebonden. De langs empirische weg verworven kennis is werkzaam als motief. De opvoeder wordt er

niet door gedetermineerd als door een oorzaak of door een premisse, hij komt integendeel meer vrij te staan in de konkrete pedagogische situatie.

Zoals we in hoofdstuk II.3 zagen, 'het pedagogisch denken' was vanuit zijn aard niet bij machte aan het empirisch onderzoek vorm te geven en het zijn plaats te wijzen in pedagogiek en didaktiek. Stapt men af van het idee van het geheel eigensoortige van de pedagogiek als wetenschap en van het bewustzijns-theoretisch vooroordeel, dat eraan ten grondslag ligt, dan opent zich een perspectief. Stelt de pedagogiek niet langer, dat zij de verantwoording draagt voor de feitelijke opvoeding en het feitelijk onderwijs, ziet ze het als haar taak, goed geverifieerde uitspraken te doen, die motiverende waarde hebben voor de praktici, dan is er een brede mogelijkheid voor waardevol empirisch werk. Het empirisch onderzoek is geen middel voor alle didaktische kwalen; er zijn ongetwijfeld grenzen. Men hoeft echter niet te vrezen, dat deze voorlopig de voortgang in de weg behoeven te staan. De eerste publikatie van 'De Katholieke Centrale voor Studie en Research' geeft tientallen bladzijden lang een in globale termen gestelde opsomming van vraagstukken²¹⁵, terwijl Prof. De Groot het onderwijs 'een luilekkerland van onderzoeksmogelijkheden'²¹⁶ noemde. Stellen we ons op het standpunt van een didaktiek 'naar menselijke maat', dan kunnen we aan het werk en moeten we aan het werk, nuchter, kritisch, bescheiden en met volharding, zoals dit bij empirisch werk past. Te hoge verwachtingen met betrekking tot onmiddellijke resultaten dienen we te onderdrukken. Van een massa buitenlandse onderzoekingen zullen we kritisch kennis moeten nemen. We zullen didaktici moeten opleiden, die enerzijds de praktijk en de problematiek van het onderwijs kennen en anderzijds het onderzoekswerk beheersen. Voor hen zal het empirisch onderzoek noch een afschrikwekkend spookbeeld, noch een orakel moeten zijn, maar een nuchter middel om stap voor stap wat verder door te dringen. 'Het onderwijs' zal moeten leren van de mogelijkheden, die 'de research' biedt, gebruik te maken, het zal er een nuchtere zakelijke houding tegenover moeten gaan innemen. Het zal daartoe bevrijd moeten worden van een patriarchale en autoritaire opvatting van wetenschappelijkheid. 'De research' zal het karakter van 'status symbool', dat hij geleidelijk heeft gekregen, moeten verliezen en simpel genomen moeten worden naar wat hij aan werkelijk waardevols voor de didaktische theorie of praktijk te bieden heeft.

Bovenstaande verzuchtingen vragen om een bredere uitwerking dan hier gegeven kan worden²¹⁷. Enkele betrekkelijk losse opmerkingen kunnen de gedachten misschien toch wat nader bepalen.

1 Op het ogenblik bestaat in pedagogisch-didaktische kring sterk de neiging, vragen van zeer brede strekking, waar men op een gegeven moment op stuit, te endosseren aan 'de research'. Hier wreekt zich de opvatting, dat de theorie

zonder meer de verantwoording draagt voor de praktijk. Men verwacht dan, dat een geheimzinnige machinerie in werking treedt, die na enige tijd het verlossend antwoord op de brandende vraag produceert. Om enkele voorbeelden van dergelijke oeverloze problemen te noemen (ze werden geen van allen voor de gelegenheid bedacht): 'de achterblijvers bij het lager onderwijs', 'de massajeugd', 'de pedagogische situatie van de jeugd in ...', 'het talenpraktikum', 'de aandacht bij de moderne schooljeugd', 'de verhouding school-maatschappij', 'de plaats van de vader in het gezin'.

Onderzoeken met een dergelijke brede vraagstelling als uitgangspunt zijn ongetwijfeld mogelijk. Het zijn 'exploratieve' onderzoeken, die wanneer ze slagen, uitlopen op het afpalen en structureren van een probleemgebied. Hun functie is met name, een startvlak te leveren voor reeksen van meer toegespitste empirische onderzoeken.

De verwachtingen in pedagogisch-didactische kring zijn echter meestal anders gericht. Men wil reeds onmiddellijk konklusies 'waar men iets aan heeft'. Men reageert daarom teleurgesteld zodra resultaten beschikbaar komen; het onderzoek brengt 'niets nieuws'. Het empirisch onderzoek verspeelt weer een kans. Tijd en geld zijn verdwenen. Soms blijft tenminste nog de voldoening van het maecenaat.

2 Deze cirkelgang van teleurstellingen kan alleen doorbroken worden, wanneer men oog krijgt voor zowel de mogelijkheden, als de grenzen van het empirisch onderzoek. Empirisch onderzoek kan o.a. alleen dan onze kennis verrijken, wanneer het uitgaat van een reëel beleefde en scherp geformuleerde vraag, die zich aftekent tegen een geartikuleerde achtergrond (theorie, hypothese, verwachting, begrippensysteem, criteria, enz.). Pas dan kan men relevante feiten registreren. Pas dan kan het antwoord, dat aan de realiteit ontlokt wordt, een zinvolle plaats krijgen, kan het verrijkend en vernieuwend werkzaam zijn als motief in een ontwerp, in een perspectief, in een kijk op de dingen. Al het observeren en experimenteren 'ins Blaue hinein' brengt ons weinig verder. In feite ziet men maar al te vaak het volgende gebeuren: na het stellen van een zeer algemeen en weinig begrensd probleem, begint men nijver 'materiaal' te verzamelen volgens 'wetenschappelijke methoden'. Op een gegeven moment rijst dan de vraag, wat men uit dit materiaal zou kunnen halen. Men raakt in verlegenheid en het resultaat is tenslotte, dat een berg een muis baart, tenzij de koe een haas heeft gevangen.

3 Voorwaarde voor een opbloei van het empirisch onderzoek in de didaktiek is dan ook, dat de didaktici leren vragen en hypotheses te formuleren, die een uitgangspunt kunnen vormen voor vruchtbaar empirisch werk. Aan de probleemstelling kan men bij een onderzoek moeilijk te veel aandacht besteden. Pas dan zou men tot het verzamelen van gegevens moeten overgaan, wanneer de vraag zo geformuleerd is, dat men enerzijds mag verwachten, dat aan de werkelijkheid een antwoord is te ontlokken en dat anderzijds de vragende di-

dacticus er van overtuigd is, dat dit antwoord voor hem waarde zal hebben, hetzij direkt voor het praktisch handelen, hetzij voor de theorie. Alleen zo zal er een eind kunnen komen aan het keervers, waarmee reeds zoveel verslagen van onderzoeken werden ontvangen: 'Dat wisten we al lang'.

4 Men zal overigens moeten beseffen, dat het kommentaar: 'het onderzoek leert ons niets nieuws' een testimonium paupertatis inhoudt voor het pedagogisch-didaktisch denken zelf en niet voor het empirisch onderzoek als zodanig. Leert de konklusie inderdaad niets nieuws, dan was de vraag, waarop men een antwoord zocht, niet een reële vraag maar een vraag naar een bekende weg. Het onderzoek was dan overbodig. Er is overigens ook een andere mogelijkheid, een meer waarschijnlijke zelfs, namelijk dat men slechts denkt, dat men tevoren reeds wist, wat uit een onderzoek blijkt. Was de konklusie een andere geweest, dan zou men deze ook plausibel hebben gevonden en zich indenken, dat men het 'al lang wist'. In dat geval miste de vraag de geartikuleerde achtergrond, waarin het antwoord een zinvolle plaats kon vinden, m.a.w. het onderzoek was niet gestart op een punt tot waar het pedagogisch-didaktisch denken reeds gevorderd was en werd zo tot een slag in de lucht.

5 De didaktici zullen zich daarom moeten realiseren 'hoever men op het ogenblik is', wat men meent te weten, waarover men in onzekerheid verkeert, enz. Men kan niet vooruit, wanneer men niet weet waar men staat. Vereist is ook een toewending tot een weten, dat werkelijkheidsnabij is, en dat wordt verwoord in termen, die verwijzen naar wat in konkrete didaktische situaties telkens opnieuw is aan te treffen.

6 Gaat men tot empirisch onderzoek over, dan zal men daarbij een zo goed mogelijk gebruik moeten maken van alle beschikbare en geschikte technieken en technische middelen, en te werk moeten gaan 'volgens de regels van de kunst'. Wanneer men de eisen van exaktheid en objectiviteit verlaagt, 'omdat het terrein zo moeilijk is', verlaagt men ook de overtuigingskracht van zijn uitspraken.

7 Het voorgaande houdt niet in, dat in het pedagogisch-didaktische een meer beschouwelijke denkwijze (wijsgerig, hermeneutisch, historisch, heuristisch, fenomenologisch, existentiël, enz.) minder dan voorheen van belang zou zijn. Het tegendeel is eerder waar, al was het alleen om te voorkomen, dat de betrekkelijkheid van de empirische werkwijze uit het oog wordt verloren. 'Waarnemen' en 'feitelijkheid' houden tenslotte een problematiek in, die door het empirisch onderzoek zelf niet aan het licht wordt gebracht. Het empirisch onderzoek leidt slechts in zekere zin tot definitieve kennis, de erop gebaseerde uitspraken blijven voorlopig en onaf. 'Feitelikheden' laten steeds de mogelijkheid open tot een (pedagogisch-didaktische) herinterpretatie. We kunnen feiten steeds weer met andere ogen zien en op een nieuwe wijze in woorden vangen. De geschiedenis van de empirische wetenschappen illustreert dit voldoende.

Wel zou het beschouwende denken meer kritisch, meer koherent, voorzichtig en meer terughoudend kunnen worden. De wijze, waarop in de Nederlandse pedagogiek met 'beginzelen', 'fenomenologie', 'existentiele situatie', enz. is omgesprongen, nodigt uit tot een kritische bezinning.

8 Van de empirische werkwijze ziet men doorgaans slechts de starre 'mechanische' onderzoekstechniek. Men heeft te weinig oog voor de andere kant, die ook steeds aanwezig is: het creatief worstelen met de taal, met woorden, begrippen en formuleringen. Hoe paradoxaal het klinken moge, de wetenschap vertoont nooit een leniger dynamiek, een snellere groei en verbruik van termen en formuleringen, dan waar ze zich inschijnt in het harnas van het empirisch onderzoek.

9 Of een empirisch onderzoek didaktisch (pedagogisch) van aard is, hangt af van de vraagstelling. Wanneer een onderzoek zijn zin ontleent aan het feit, dat het antwoord op de vraag waarde heeft voor de didaktische (pedagogische) theorie of praktijk, dan is het daardoor een didaktisch (pedagogisch) onderzoek. De methode via welke men het antwoord zoekt op de gestelde vraag, speelt in dit verband een ondergeschikte rol. Er bestaan geen specifiek pedagogische of didaktische methodieken voor empirisch onderzoek. Is de vraag eenmaal geformuleerd, dan kan, wat de methode van onderzoek betreft, naar omstandigheden evengoed van een sociologisch, psychologisch, biologisch, medisch of psychiatrisch onderzoek gesproken worden.

10 Dit houdt o.a. in, dat de leuze: 'de leraar zelf is de beste researchwerker', niet houdbaar is. Ze past in de sfeer van 'het pedagogisch denken', dat het pedagogisch handelen en denken in elkaar laat overvloeien en dat de pedagogiek zich doet bewegen op een totaal ander vlak dan alle overige wetenschappen. Men zal integendeel moeten erkennen, dat een goed leraar daarom nog geen goed researchman behoeft te zijn, en dat verdienstelijk werk op het gebied van de didaktische research geen garantie inhoudt met betrekking tot het praktisch onderwijzer-zijn.

11 Het onder 9 genoemde houdt ook in, dat het verstandig zal zijn aan de beoefenaren van andere wetenschappen een rol toe te kennen in het empirisch onderzoek op didaktisch en pedagogisch gebied. Dat de ervaringen in dit verband in het verleden wel eens erg ongunstig waren, is geen kontra-argument. Zolang didaktici n.l. vaag omschreven problemen blijven toeschuiven aan 'de research', zijn de research-werkers wel gedwongen deze vragen zover te reduceren en te konkretiseren tot er een probleemstelling overblijft, die zich leent voor empirisch onderzoek. Dat ze zich daarbij laten leiden door de mogelijkheden van de begrippenstelsels en van de methodieken, die hen vanuit het eigen vak bekend zijn, kan men hun moeilijk kwalijk nemen. Dat dit dikwijls uitloopt op een woekering van methodische scherpzinnigheid, gepaard aan een minimum aan didaktische zinvolheid, is moeilijk te ontkennen. Men vindt wel antwoorden, en, naar we mogen hopen, juiste antwoorden, maar niet het ant-

woord op die aspecten van de oorspronkelijke brede vraagstelling, welke de didaktici interesseerden. Zodra de didacticus echter de reductie van een zeer brede probleemstelling tot een langs empirische weg te beantwoorden vraag weet mee te voltrekken en mede voor zijn verantwoording neemt, dan is dit gevaar geweken²¹⁸. Laten we hopen, dat er spoedig voldoende didaktici beschikbaar zijn, die de inderdaad wat koppige ezel van het empirisch onderzoek weten te berijden. Op de rug van een flinke ezel, die men goed in de hand heeft, legt men nog steeds wegen af, die te voet moeilijk begaanbaar zijn.

12 In de Nederlandse didaktische wereld in zijn geheel genomen, zijn noch de technische bekwaamheid, noch de geëigende wetenschappelijke houding in voldoende mate aanwezig om de taak, die hier ligt op een adekwate wijze ter hand te nemen. Hiermee wordt niets ten kwade gezegd van de helaas te incidentele pogingen op het gebied van de didaktische research iets tot stand te brengen²¹⁹. Het Nederlandse pedagogisch-didaktische denken in zijn geheel genomen, schiet hier echter duidelijk te kort. Wanneer op dit moment de materiële middelen in voldoende mate beschikbaar zouden zijn, dan zou men zich eenvoudig geen raad weten. Voorbeelden van gemiste kansen en van vervluchtigde subsidies tonen dit maar te pijnlijk aan.

13 Met name de pedagogische studierichtingen aan de Universiteiten zullen een deel van hun studenten moeten gaan opleiden tot pedagogen en didaktici, die als volwaardige researchwerkers kunnen optreden. Deze zullen aan het werk, dat gedaan moet worden, leiding moeten geven. Van alle wetenschappelijk gevormde pedagogen zal in de toekomst overigens verwacht mogen worden, dat ze empirische onderzoeken op hun waarde weten te beoordelen en dat ze van de mogelijkheden, die dergelijke onderzoeken bieden, een juist gebruik weten te maken.

14 Nemen de pedagogen en didaktici zelf het empirisch onderzoek op het gebied van onderwijs en opvoeding niet op korte termijn op bevredigende wijze ter hand, dan is te verwachten, dat anderen de taak op zich nemen, niet alleen sociologen, psychologen en medici, maar ook organisatie-deskundigen, economen en technisch ingenieurs.

15 Zijn bovenbedoelde didaktici en pedagogen beschikbaar, dan kan ook vanzelf een eind komen aan het verschijnsel, dat men soms na de konklusies van een empirisch onderzoek een reeks vrije associaties vindt, die als pedagogische en didaktische 'toepassingen' fungeren. Wanneer de vraagstelling van het empirisch onderzoek zelf pedagogisch-didaktisch zinvol is, zal het antwoord voor zichzelf spreken. Parafrasering en popularisering kan dan ongetwijfeld zijn nut hebben. Wanneer de 'praktische toepassingen' er echter met kunst en vliegwerk bij gesleept moeten worden, kan men een onderzoek als pedagogische of didaktische research moeilijk ernstig nemen.

16 Het vruchtbaar maken van de onderzoeksresultaten in de praktijk is overigens een punt, dat zeer bijzondere aandacht vraagt. Ook in Amerika, waar naar

onze begrippen de 'educational research' reeds tientallen jaren bloeit, vormt de communicatie van research en onderwijs een uiterst zwak punt. Eenzelfde klacht kan men in Frankrijk beluisteren. Het feit, dat in de pedagogisch-didaktische relatie de persoonlijke ontmoeting zo op de voorgrond treedt, speelt hierbij ongetwijfeld een rol, evenals de macht van de traditie, die hiermee samenhangt. De wetenschappelijk gevormde pedagoog en didacticus kan in deze communicatieproblematiek waarschijnlijk een beslissende rol spelen.

17 Empirisch onderzoek kan slechts stap voor stap voort gaan. Het kent geen geniale ogenblikken, waarin ontdekkingen gedaan worden, die onkontroleerbaar en indiskutabel zijn. Er is geen plaats voor een fenomenologisch impressionisme, dat konkrete situaties in één greep van een onfeilbare intuïtie naar hun wezen doorschouwt. Wenst men een opbloei van de didaktische research, dan zal het pedagogisch-didaktische denken van dergelijke illusies afstand moeten doen. Het zal moeten aanvaarden, dat pedagogiek en didactiek, als alle andere wetenschappen, slechts moeizaam zoekend, terughoudend, aarzelend, en zichzelf voortdurend kontrollerend, de pedagogisch-didaktische werkelijkheid steeds beter onder woorden kunnen brengen, zonder overigens ooit een definitief rustpunt te bereiken.

18 Empirisch onderzoek staat niet buiten het eigenlijke pedagogisch-didaktische denken. Het vormt er ook geen bedreiging voor. Integendeel, een gezonde opbloei van de research zal de didactici uitdagen tot denken, omdat het hen steeds weer zal konfronteren met een werkelijkheid, die anders blijkt te zijn dan men dacht. Men kan zelfs zeggen, dat het empirisch onderzoek op het ogenblik niet voldoende tot ontplooiing kan komen, omdat het ons ontbreekt aan kritisch, systematisch, op de didaktische realiteit gericht denken.

19 Behoeftte aan voortgaan is er alleen, wanneer men over het heden niet volstaat is, wanneer er dus ruimte is voor onzekerheid, twijfel en kritiek. De pedagogisch-didaktische wereld is van huis uit o.a. gekenmerkt door de grote rol die gezag erin speelt. In de wijze van wetenschapsbeoefening is deze autoritaire trek nog steeds terug te vinden. Dit betekent, dat het klimaat niet onverdeeld gunstig is voor empirisch onderzoek. Een bereidheid tot een nuchter, zakelijke, objectieve wetenschappelijke discussie zal geleidelijk moeten groeien.

20 Voorlopig zal er vooral behoefte zijn aan overzichtelijke goed afgegrensde onderzoekingen, die op een zeer bepaald punt onze kennis uitbreiden, een onzekerheid opheffen of een mythe te niet doen. Om te beginnen zullen allerlei kleine tuintjes en veldjes bewerkt moeten worden. Laten we hopen dat de hagen er omheen niet te hoog opschieten. Naarmate het denken wint aan gedisciplineerdheid en naarmate de bereidheid om de feiten te laten spreken, toeneemt, zullen de mogelijkheden ruimer worden.

21 Empirisch onderzoek kan gezien worden als een vraag-en-antwoord-spel van de mens met de realiteit, zoals deze hem onmiddellijk gegeven is. Het mag daarom niemand verbazen, dat elk onderzoek o.a. uitloopt op een vraag naar

nieuwe onderzoeken. Men mag niet verwachten, dat een empirisch onderzoek een probleem voor eens en voor altijd oplost. Het antwoord dat de realiteit ons geeft, kan steeds weer verrassen en ons noodzaken onze kijk te herzien. Nieuwe onderzoeken worden dan noodzakelijk, terwijl de voorafgaande een andere betekenis krijgen. De waarde van deze laatste kan zelfs een zeer bijkomstige worden. Juist door reeksen van onderzoeken kan geleidelijk ons ontwerp van de realiteit winnen aan geldigheid. Vruchtbaar empirisch onderzoek veronderstelt continuïteit, veronderstelt het voortbouwen op wat reeds gevonden werd, veronderstelt ook een gemeenschap van onderzoekers, die werken aan één taak.

22 Wanneer men nagaat, wat er op het ogenblik in Nederland beschikbaar is aan resultaten van didaktische en pedagogische research, dan valt er nauwelijks iets van een dergelijk patroon te bespeuren. Het werk dat gedaan wordt, staat meestal op zichzelf. De resultaten vinden dikwijls hun neerslag in verslagen, die spoedig een niet-verdiende rust genieten. Een volgend onderzoek begint ergens op een ander punt van voor af aan. Bepaalde gebieden van onderzoek, waarvan onze kennis zich uitbreidt of ontwikkelt, tekenen zich nauwelijks af. Van werkelijke voortgang kan dan ook nog moeilijk gesproken worden. Op het gebied van samenwerking, planning en communicatie moet praktisch nog alles gedaan worden. Misschien zou in dit opzicht reeds iets bereikt zijn, wanneer van tijd tot tijd een kompendium verscheen, waarin de in Nederland verrichte onderzoeken met vermelding van vraagstelling, methode en konklusie worden samengevat. Het zou voorkomen, dat allerlei werk verdwijnt in een bodemloze put en waarschijnlijk zouden bepaalde ontwikkelingslijnen zich dan gemakkelijker gaan aftekenen.

23 Behalve op grond van de dynamiek, die alle empirisch onderzoek kenmerkt, is de didaktische research nog op een andere wijze veranderlijk en ook vergankelijk. Met de cultuur verschuiven nl. de problemen van de didaktiek. De pedagogisch-didaktische research zal steeds gekenmerkt zijn door een zekere verbrokkeldheid, door een wisseling van betrekkelijk op zich staande onderzoekstradities, welke in relatie staan tot het actuele in theorie en praktijk. Het empirisch onderzoek in de didaktiek zal daarom, meer dan in vele andere wetenschappen beweeglijk moeten zijn en zich zijn begrensde waarde en tijdgebonden karakter moeten realiseren.

24 De waarde van het onderzoekswerk zal daarin liggen, dat het ons telkens vanuit het punt waartoe het denken gekomen is, iets verder brengt, terwijl toch nooit een eind- of zelfs een rustpunt bereikt wordt. Vanuit de praktijk gezien, is de belangrijkste taak van het empirisch onderzoek: het verschaffen van feitelijke informatie en het aanwijzen van vooroordelen, het uitnodigen tot een zichzelf herzien. Op welke wijze praktijk en praktici zich dienen te herzien, kan echter uiteindelijk door geen enkel empirisch onderzoek dwingend worden aangegeven.

Researchwerk op pedagogisch-didactisch gebied zal de practicus nooit van zijn verantwoordelijkheid kunnen ontslaan of zijn vrijheid kunnen aantasten. Het zal hem nooit kunnen voorschrijven, wat hij uiteindelijk te zeggen of te doen heeft. Wanneer het in alle nuchterheid wordt uitgevoerd, zal het hem echter wel iets te zeggen hebben.

III.5 Fenomenologie/antropologie

De empiricus is een gelovig mens. Hij vertrouwt zijn ogen, zijn oren, zijn handen. Hij vertrouwt de taal, die zich in hem gevestigd heeft. Hij vertrouwt op het elkaar verstaan van alle empirici, die op zijn terrein werken, gewerkt hebben of ooit zullen werken.

Zodra de empiricus op een van de genoemde punten een principiële twijfel bekruipt, kan empirisch onderzoek hem niet meer helpen. De empirische vorm van wetenschapsbeoefening kan zichzelf niet rechtvaardigen, men moet er in geloven of bereid zijn nog op een ander plan het gesprek van de wetenschap te voeren.

Pedagogiek en didaktiek kunnen er zich te meer niet aan onttrekken ook op dit andere plan te streven naar kritisch verantwoorde uitspraken, al was het b.v. alleen, omdat de taal – een achtergrond, welke de empiricus in zichzelf en zijn gesprekpartners stilzwijgend aanwezig acht – zich juist in ons vestigt door opvoeding en onderwijs. Pedagogiek en didaktiek kunnen er niet aan voorbij, over het ‘mens-worden’ vragen aan de orde te stellen. Zij zullen daartoe een werkwijze moeten kiezen, die de argeloze houding van het strikt empirisch onderzoek overstijgt.

Het is met name in de wijsgerige antropologie en in de fenomenologie, dat gedurende de afgelopen halve eeuw de aangeduide problematiek op pregnante wijze werd behandeld. De geheel eigen positie van de mens in de wereld, de onmogelijkheid om het menselijk subjeet naar zijn aard te kennen als een ding tussen de dingen tracht men daar nadrukkelijk ‘ter sprake’ te brengen. Het is daarom weinig gewaagd te voorspellen, dat de didaktiek in de toekomst antropologisch van signatuur zal zijn, en dat de fenomenologische methode er een rol in zal spelen.

Daarmee is echter nog weinig gezegd. Wanneer we zouden menen, dat het bovenstaande inhoudt, dat de didacticus slechts een konkrete didactische situatie of een voorbeeld van een didactisch verschijnsel intuïtief behoeft te ‘schouwen’ en een scherpzinnige beschrijving van de als essentieel ervaren aspecten behoeft te geven, om rijpe vruchten aan wezenskennis voor de didaktiek te plukken, dan vergissen we ons. Ook hier liggen in één perspectief zekerheid en onzekerheid ineen geweven. Uitbouw van de didaktiek is ook zo gezien een werk van lange adem en niet een kwestie van één man, één voorbeeld en één avond. Het vraagt de bereidheid om steeds opnieuw met de verschijnselen en

met de ander in dialoog te treden en om de eigen uitspraken telkens te her-nemen en te herzien. Er is veel te doen, maar ook in dit opzicht kunnen we vooruit

‘Het autonome pedagogische denken’ heeft in brede kring grote, maar weinig reële verwachtingen opgeroepen met betrekking tot de bijdrage van de antropologie tot pedagogiek en didaktiek. Soms krijgt men de indruk eerder met een magische formule te doen te hebben, dan met termen, die op de eerste plaats duidelijk een taak en een opgaaf aanduiden. Een paar, overigens niet diepgaande opmerkingen kunnen misschien van dienst zijn om oog te krijgen voor de werkelijke stand van zaken.

a. Er zijn enige waardevolle aanzetten tot een antropologie of fenomenologie van het menselijk bewegen, van de taal, van het denken, van het spel, van de aandacht, enz. Wie ooit in ernst een poging heeft ondernomen, om vanuit deze uitgangspunten iets zinvol te zeggen over het bewegingsonderwijs, het taalonderwijs, het leren denken, de rol van het spel in de didaktiek, enz. die beseft, hoever antropologie en fenomenologie nog zoekend en tastend zullen moeten voortgaan, voordat met recht van een didaktiek op antropologische grondslag gesproken kan worden²²⁰. Een fenomenologie of antropologie van het leren ontbreekt ons bijvoorbeeld praktisch nog geheel. Wat onder die naam tot heden verscheen, verdient de aanduiding fenomenologisch nauwelijks of niet. Overigens ook voor een antropologische pedagogiek zijn nog slechts zwakke uitgangspunten en aanzetten aanwezig.

b. Het is niet moeilijk te zeggen, dat pedagogiek en didaktiek dienen uit te gaan van een antropologische, fenomenologische of existentiële analyse van de opvoedingssituatie. Vraagt men echter, wat antropologisch enz. hier betekent, dan stuit men op evenveel opvattingen van antropologie en fenomenologie als er oorspronkelijke denkers zijn op de betrokken gebieden.

Met de termen in kwestie wijst men hoogstens een bepaalde stijl, een bepaalde georiënteerdheid van het denken aan. Een eenzinnig uitgangspunt is er niet mee gegeven. Het tegendeel is waar, vanuit hun aard bevinden antropologie en fenomenologie zich voortdurend in een toestand van metamorfose. Het menselijk denken over zichzelf bevindt zich steeds in een grenssituatie. Zolang er echte wijsgerig-antropologen en echte fenomenologen zijn, zullen deze steeds onvoldaan zijn over de wijze waarop hun voorgangers het menselijke in woorden hebben gevangen. Ze zullen steeds op een fundamentele wijze alles opnieuw ter discussie stellen. Hiermee is niets ten nadele van antropologie en fenomenologie gezegd. Er is ook niet mee gezegd, dat pedagogen en didaktici deze discussie aan zich voorbij moeten laten gaan of dat ze er niet hun eigen zelfstandige bijdrage toe zouden moeten leveren. Het tegendeel is eerder waar²²¹. Wat wel gezegd wil zijn, is, dat de rol, die fenomenologie en antropologie in pedagogiek en didaktiek kunnen spelen een andere is, dan die welke hun vanuit ‘het

autonome pedagogische denken' werd toebedacht. Om met Loch te spreken: 'Die anthropologische Padagogik ist noch vollig im Stadium der Aufgabe: ein erst in Angriff zu nehmende Arbeit, zu der bisher nur vereinzelte Ansätze vorliegen²²²'.

Voorlopig zien we een drietal mogelijkheden, volgens welke fenomenologie en antropologie het terrein van de pedagogiek betreden of er uit opbloeien²²³:

1 Daar waar het gaat om het wezenlijke en om de fundamentele categorieën van het opvoeden, zal men van hetgeen de genoemde denktradities bieden, een dankbaar gebruik moeten maken. Konfrontatie van het spreken over het opvoeden en het denken over de mens in het algemeen, is hier eveneens vereist. Dat langs deze weg vanuit de pedagogiek ook een bijdrage geleverd wordt tot antropologie en fenomenologie, zoals dit reeds tientallen van jaren vanuit b.v. de psychologie en de medische wetenschap geschiedt, behoeft men niet uit te sluiten²²⁴. Van een pedagogiek, die oog heeft voor haar relatieve autonomie en haar verweven-zijn met het geheel der wetenschappen, die zich dus niet principieel stelt op het standpunt van de volledige eigenheid van het pedagogisch denken, mag dit zelfs verwacht worden. Voorwaarde hiertoe is wel, dat evenals in deze andere wetenschappen, eigen in ervaring gewortelde verworvenheden uit pedagogiek en didaktiek het ruwe materiaal leveren voor een fenomenologisch-antropologische bezinning. Men kan overigens de vraag stellen, in hoeverre de fundamentele bezinning op het opvoeden behoort tot de wijsgerige antropologie en in hoeverre tot de pedagogiek.

2 Een tweede taak van de fenomenologie ten opzichte van pedagogiek en didaktiek ligt daar, waar het gaat om de waarde en de draagkracht van wetenschappelijke pedagogische uitspraken. Aan de nog steeds zo penibele vraag naar de verhouding theorie/praktijk hebben we in het voorgaande via een dergelijke benaderingswijze reeds enige aandacht besteed. Hier zouden we er nog op willen wijzen, dat het o.a. de taak van fenomenologie en antropologie zal zijn, de betrekkelijkheid van de waarde van langs empirische weg verworven pedagogisch-didaktische kennis te beklemtonen. Men mag verwachten, dat in de komende jaren de 'Tatsachenforschung' in pedagogiek en didaktiek zijn vleugels breed zal uitslaan. Te meer zal het zaak zijn, ons te hoeden voor overschatting en verabsolutering van de betrokken werkwijzen en voor de eenzijdigheden en de verstarring, die daar het gevolg van zijn. Het is aan een fenomenologisch geïnspireerde beschouwing erop toe te zien, dat het denken en de taal van de pedagogiek steeds opnieuw vloeibaar worden. Het besef van de principiele ontoereikendheid van het thematiserend en objectiverend denken, van de wetenschap, met name wanneer het gaat om het subjekt-zijn, zal steeds weer gewekt moeten worden.

Dit relativeren van de ervaringswetenschappelijke kant van de pedagogiek, betekent overigens niet, dat een fenomenologische antropologie 'leiding' geeft

aan het empirisch onderzoek. Zoals we in het voorgaande zagen, het empirisch onderzoek gaat zijn eigen gang, het voert met eigen argumenten een eigen discussie, over alle wijsgerige en levensbeschouwelijke scheidingslijnen heen. Wijzen op het verweven-zijn van de zo verworven kennis met ons menszijn en met onze historie is iets anders, dan ingrijpen in de betrokken discussie zelf.

Ook hier kan men erover discussiëren, of deze taak toekomt aan de pedagogiek zelf of aan een fenomenologisch en antropologisch georiënteerde wetenschapstheorie. Belangrijker lijkt het, dat de taak vervuld wordt.

3 Een derde gebied tekent zich duidelijk af binnen pedagogiek en didaktiek zelf. Zoals we in het voorgaande zagen, pedagogiek en didaktiek hebben vanuit hun aard als praktische wetenschap een wat verbrokken en toevallig karakter. Wetenschappen uit één stuk, hecht doortimmerd, strak systematisch opgebouwd, zullen het nooit worden. Dit geldt te meer, omdat het wetenschappen zijn, welke op de mens betrekking hebben, met name de mens in zijn steeds wisselende sociaal-kulturele situatie. Dit betekent, dat men in pedagogiek en didaktiek steeds allerlei betrekkelijk los van elkaar staande themata en gebieden van kennis aantreft. Deze komen en gaan of wisselen in aktualiteit. Men denke aan onderwerpen als: internaatsopvoeding, audio-visuele hulpmiddelen, seksuele opvoeding, opvoeding tot vrede, bestrijding van analfabetisme, het leren rekenen in het tientallig stelsel, technisch onderwijs, problemen van tweetaligheid, neurotiserende invloeden, verwaarlozing, enz. enz. Het lijkt uitgesloten al deze gebieden te exploreren aan de hand van één geïntegreerd pedagogisch-didaktisch begrippensysteem.

Pedagogiek en didaktiek moeten daarom telkens op nieuwe punten wortelschieten in de voorwetenschappelijke ervaring. Nu kan men dit te hooi en te gras doen. De referentiekaders gaan dan afhangen van allerlei toevallige omstandigheden: het gebied waarin het probleem zich konkreet aandient, theoretische voorkeur van degene, die het benadert, een (on)gelukkige greep, enz. Een sprekend voorbeeld vormt hier: de talloze 'historisch bepaalde' en pedagogisch-didaktisch niet steeds vruchtbare begripssystemen, waarmee men het leren in school heeft benadert.

De fenomenologische methode kan hier van dienst zijn. Ze kan pedagogiek en didaktiek er zo goed mogelijk voor behoeden te vervallen in eenzijdigheden. Het voorzichtig naar voren laten treden van een probleemgebied uit het voorwetenschappelijk kennen, uit het taalgebruik, uit reeds aanwezige kennis volgens een dialektisch fenomenologische methode²²⁵, zou het vruchtbaar werken ten goede komen.

Stel bijvoorbeeld, dat de belangstelling voor de rol van het esthetische in het onderwijs door een of andere sociaal-kulturele verandering intensief zou opleven. Een fenomenologische analyse van de schoonheidservaringen het artistiek creëren zou dan een waardevol startpunt kunnen zijn voor wetenschappelijke didaktische activiteit op dat gebied. Iets dergelijks kan men zeggen van een

fenomenologische analyse van het zien en horen met betrekking tot de didaktiek voor blinden of doven, een fenomenologische analyse van het spel²²⁶, wanneer het gaat om de rol van het spel in onderwijs en opvoeding enz. enz. Zolang er niet een fenomenologische analyse van het denken als uitgangspunt beschikbaar is, zullen de didaktische beschouwingen over het leren denken op school een speelbal blijven van allerlei toevallige theorieën en onderwijsomstandigheden. Een werkelijke fenomenologie of antropologie van het leren ontbreekt ons eveneens²²⁷. Er bestaan slechts brokstukken verstrooid door de werken van Erwin Straus, Merleau-Ponty, Buytendijk, enz. Tot een poging in de richting van een voorzichtige synthese, welke als uitgangspunt kan dienen voor didaktische beschouwingen, is men nog niet gekomen.

Van dergelijke fenomenologische analyses binnen het kader van de pedagogiek en didaktiek, mag men niet te veel verwachten. Ze voeren niet tot een 'Wesenschau', die voor eens en voor altijd geldt. De fenomenologische methode biedt hier geen verifikatiemogelijkheid, die dwingend is. Men komt niet verder dan tot een eerste verankering van het probleemgebied in de reeds aanwezige kennis en in het voorwetenschappelijk taalgebruik. Men komt niet tot een eind, maar tot een begin. Vanuit dit begin kan de dialoog met de realiteit via empirische methoden pas goed op gang komen. Zo gezien levert de fenomenologische analyse de eerste theorieën en hypotheses. De vervolgens via empirisch onderzoek verworven kennis werpt nieuw licht op de langs fenomenologische weg verworven inzichten, enz. Fenomenologie en empirie grijpen hier in elkaar, ze vullen elkaar aan. Door zich afwisselend te stellen op het standpunt van de fenomenoloog en van de empiricus – standpunten, die elk op hun eigen wijze argeloos en geraffineerd zijn – kan de didacticus voortgang maken. Verwacht mag worden, dat hij er zodoende steeds beter in zal slagen aspecten van de onderwijssituatie 'ter sprake' te brengen.

III.6 Didaktiek en andere menswetenschappen

'Het pedagogisch denken' kent zichzelf in principe een absolute uitzonderingspositie toe met betrekking tot het pedagogisch-didaktische. Andere wetenschappen worden als in wezen vreemd eraan beschouwd. Slechts bij toeval zouden zij iets opleveren, dat voor opvoeding en onderwijs van waarde is. Zij zouden niet alleen zelf geen legitieme toegang hebben tot de pedagogische praktijk, hun object zou zonder meer van de pedagogiek afhankelijk zijn. Met name psychologie en psychiatrie zouden zich zeer ten onrechte op het pedagogisch terrein hebben begeven.

De achtergrond van deze gedachten is bekend. In de reactie op het falen van de psychologische didaktieken verwierp men wel de psychologie als grondslag voor de didaktiek, maar hield vast aan het vooroordeel, dat o.a. voor dit falen aansprakelijk was. Men bleef zoeken naar de theorie, die – naar het denken, dat –

voor het praktisch pedagogisch handelen in zijn konkrete volheid de verantwoording op zich zou kunnen nemen. Men handhaafde het bewustzijnspsychologische uitgangspunt, dat de doelgerichtheid van het menselijk handelen te begrijpen is vanuit het denken. Alleen het tot zichzelf komen van het in alle pedagogisch handelen aanwezig geachte denken kan dan tot een dergelijke theorie voeren. Vandaar de pretentie van de volstreckte greep op de praktijk. Vandaar ook het idee van de autonomie, het idee van de voor andere wetenschappen niet te penetreren eigenheid van het pedagogische. Vanuit het eenmaal ingenomen standpunt is de opvatting konsekwent. Zij is echter noch met de ervaring, noch met de in het voorgaande ontwikkelde gedachten over de verhouding van theorie en praktijk in overeenstemming.

Een 'didaktiek naar menselijke maat' kan voor zichzelf niet een dergelijke geprivilegieerde plaats opeisen. Zij streeft er als praktische wetenschap niet naar, de volle verantwoording te dragen voor het feitelijke onderwijsgebeuren. Ze streeft slechts naar verantwoorde uitspraken over het onderwijzen, welke voor de practicus een motiverende waarde kunnen hebben. Zo gezien is er geen reden te ontkennen, dat uitspraken uit andere menswetenschappen eveneens motiverend kunnen inwerken op het pedagogisch-didaktische handelen. Psychologie, sociologie, enz. hebben dan, eventueel buiten alle pedagogiek om, direkt en legitiem toegang tot de konkrete pedagogische situatie. Dat ze onafhankelijk van alle pedagogiek toegang hebben tot hun eigen objekt, behoeft na hetgeen reeds gezegd werd verder geen betoog.

Overigens, men doet de werkelijkheid van het wetenschappelijk werk geweld aan, wanneer men het klassieke idee van de autonomie tracht staande te houden. Allerlei verworvenheden uit de menswetenschappen fungeren nu eenmaal onmiskenbaar als motief in de 'konkrete pedagogische en didaktische situatie'. Wanneer men zich b.v. de vraag stelt, welke inzichten op het ogenblik meer motiverend werken in de feitelijke opvoeding, de psycho-analytische of alle autonoom-pedagogisch-didaktische inzichten samen, dan staat het antwoord niet bij voorbaat vast.

Wie onbevooroordeeld de ontwikkeling van de laatste kwart eeuw beschouwt, moet tot de overtuiging komen, dat de dieptepsychologie overal waar pedagogisch gehandeld wordt – in gezin, school, internaat, jeugdgroep, kinderbescherming, t.o.v. normale en t.o.v. afwijkende kinderen, enz. enz. – zeer diep heeft ingewerkt, dus op een of andere wijze motiverend is opgetreden. Dit is niet, omdat zoveel opvoeders overtuigde aanhangers werden van dieptepsychologische theorieën. Het is evenmin een doorwerking van wetenschappelijk pedagogisch denken. Dit laatste volgde de ontwikkeling eerder met vertraging. Het ging geleidelijk 'geborgenheid', 'spel', 'beelddenken', 'tederheid', 'affektiviteit', 'expressie', 'identifikatie', enz. zien in een nieuw licht. Het herzag zijn opvattingen met betrekking tot autoriteit, angst, geweten, sexualiteit, enz. en deed

hoogstens zijn best het 'autonome' karakter van deze ontdekkingen geloofwaardig te maken. Soms volgde het pedagogisch denken pas, nadat de praktijk was voorgegaan.

Men kan voor deze gang van zaken moeilijk de ogen sluiten. Men kan niet in ernst volhouden, dat alleen de pedagogiek richting geeft aan het pedagogisch handelen. Zou b.v. werkelijk de beschouwing van Beets over de identifikatie pas een koerswijziging in de opvoeding in school en gezin hebben ingeluid, omdat het begrip hier voor het eerst in een kontekst van autonoom pedagogisch denken werd opgenomen²²⁸? Zouden allerlei ideeën over het spel van diepte-psychologische, ontwikkelingspsychologische en fenomenologische huize pas pedagogisch-didaktisch vruchtbaar zijn geworden, sinds ze door Vermeer binnen de sfeer van een autochtoon pedagogisch denken werden getrokken²²⁹?

Men doet de werkelijkheid eveneens geweld aan, wanneer men ontkent, dat er van de pedagogiek onafhankelijke vormen van toegepaste psychologie, sociologie, enz. bestaan, die zich met recht pedagogische psychologie, enz. noemen. Wat blijft er bijvoorbeeld over van de orthopedagogiek en orthodidaktiek, wanneer men hier de zelfstandige bijdragen van psychologie en psychiatrie uit wegdenkt en alleen de geleverde en nog te leveren bijdrage van 'het autonome pedagogische denken' in het oog vat? De studie van Van Gelder was in dit opzicht verhelderend genoeg. (p. 22 - p. 24)

De beoefenaren van de andere menswetenschappen hebben het volste recht hun pedagogisch en didaktisch relevante verworvenheden systematisch samen te brengen in een tak van toegepaste wetenschap. Ze hebben ook het volste recht, om zich van hieruit direkt te wenden tot hen, die voor de praktisch pedagogische of didaktische verantwoording staan, wanneer deze hun vragen voorleggen of wanneer zij zelf menen in dit opzicht iets te zeggen te hebben. De practicus geeft dan in zijn handelen zelf aan hetgeen hem gezegd wordt een uiteindelijk pedagogische zin. Hij doet dit zonodig buiten alle pedagogische theorie om. Dit is niet alleen theoretisch mogelijk; het geschiedt in feite op zeer grote schaal, op M.O.B.'s, adviesbureaus voor school- en beroepskeuze, bij onderzoekingen op pedagogisch en didaktisch gebied, enz. enz. 'Pedagogische psychologie', 'pedagogische sociologie', enz. hebben niet alleen een recht in dit opzicht, zolang de pedagogiek te kort schiet in het tot stand brengen van een eigen wetenschappelijke discussie²³⁰ kan men zelfs van een plicht spreken

Een 'didaktiek naar menselijke maat' respecteert de plaats van de andere menswetenschappen volledig, maar ziet tegelijk duidelijk een eigen taak en een eigen verantwoordelijkheid. Al erkent men volmondig het bestaansrecht van bijvoorbeeld een pedagogische psychologie, dan heeft daarnaast het werken aan een didaktiek en pedagogiek als praktische wetenschap wel degelijk zin.

Het is verre van ideaal, wanneer de voor opvoeding en onderwijs relevante

kennis verspreid blijft over meerdere takken van toegepaste wetenschap. Integratie is juist met het oog op de praktische vruchtbaarheid gewenst, terwijl ook de 'Grundwissenschaften' van een dergelijke konfrontatie met elkaar en met de werkelijkheid slechts profijt kunnen trekken.

De communicatie tussen theorie en praktijk verloopt ook onnodig moeizaam, wanneer psychologen, sociologen, medici, enz. zich in de aan hun eigen wetenschap ontleende vaktaal, vanuit de in hun oog belangrijke vraagstellingen, theoriën, enz. rechtstreeks wenden tot de praktici in onderwijs en opvoeding. Dat dit geen loze bewering is, zal ieder beamen, die zich op een of andere wijze wel eens in het betrokken grensgebied bewogen heeft. Er ligt een grote taak voor pedagogen en didaktici in het tot stand brengen van een corpus van theorie en taal, dat rechtstreeks en van meet af aan verwijst naar het onderwijs- en opvoedingsgebeuren.

Tenslotte, didaktiek en ook pedagogiek betrekken als praktische en normatieve wetenschappen allerlei uitgangspunten in hun beschouwingen, die door de 'Grundwissenschaften' slechts als toevalligheden of als verbijzonderingen beschouwd worden. Dit heeft ongetwijfeld tot gevolg, dat didaktiek en pedagogiek belangrijke gebieden kennen, die sterk tijd- en kultuurgebonden en weinig 'einheitlich' zijn. De bestrijding van het analfabetisme in de ontwikkelingslanden roept b.v. problemen op, die op het ogenblik aktueel zijn, maar over vijftig jaar waarschijnlijk niet meer. Het beschikbaar zijn van moderne kommunikatiemiddelen geeft deze problematiek bovendien nog meer een geheel eigentijds gezicht. Over de didaktiek van het katholieke godsdienstonderwijs in de hedendaagse school kan met goed recht gesproken worden. Het onderwijs in het rekenen in het tientallig stelsel is voor de didakticus van heden een niet onbelangrijk onderwerp, ook al komt er waarschijnlijk een tijd, dat we binair zullen rekenen en en masse van komputers gebruik maken.

Dergelijke verbijzonderingen binnen pedagogiek en didaktiek vanuit het normatieve en vanuit aan tijd en plaats gebonden omstandigheden liggen in het objekt van deze wetenschappen, in opvoeden en onderwijzen zelf, besloten. Dit rechtvaardigt een eigen wetenschappelijke aktiviteit op deze gebieden. Pedagogiek en didaktiek zijn vanuit hun aard als praktische wetenschap geroepen inzichten te ontwikkelen, die als motief kunnen fungeren voor het opvoedende handelen hier en nu. Het is een plicht, die een recht op een relatieve autonomie t.o.v. andere wetenschappen inhoudt. Het is niet een 'eerstgeboorterecht', maar het recht van de aangewezenen en de geroepene.

Alleen pedagogiek en didaktiek streven op grond van hun aard rechtstreeks naar die geïntegreerde eenheid (eenheden!) van kennis, waaraan de praktici behoefte hebben. Psychologie, sociologie, enz. kunnen rechtstreeks – en niet slechts bij toeval – motiverende waarde hebben voor het pedagogisch handelen. Hun bijdrage stamt echter vanuit een meer verwijderde, meer abstrakte sfeer en zal daardoor in het algemeen minder afgestemd zijn op de praktijk. Het

stellen van de vragen, het bepalen van de richting welke de ontwikkeling van pedagogiek en didaktiek inslaat, enz. dient te geschieden vanuit een vertrouwd zijn met, en een zich verantwoordelijk weten voor opvoeding en onderwijs zelf. Het kan niet zonder meer worden overgelaten aan, van het betrokken handelen uit gezien, grillige verschuivingen in de belangstellingsrichting van de theoretische 'Grundwissenschaften'.

Dat er in principe een eigen plaats is voor takken van wetenschap als praktische pedagogiek, didaktiek, orthopedagogiek en orthodidaktiek wordt op het ogenblik overigens in ruimer mate erkend dan enige tijd geleden. Dit hangt samen met een gewijzigde, meer bescheiden opvatting van 'wetenschap', die bijvoorbeeld in psychologie en sociologie duidelijk is aan te wijzen. Men voelt een behoefte in genoemde richting en is bereid plaats in te ruimen²³¹. We zullen echter reëel onder ogen moeten zien, dat een pedagogiek als praktische wetenschap zich nog maar zwak aftekent, dat er van een didaktiek nog slechts fragmenten bestaan en dat een orthopedagogiek en -didaktiek slechts in embryonale vorm gegeven zijn. We zullen ook onder ogen moeten zien, dat er nog maar een zwakke basis is voor een wetenschappelijke opleiding tot opvoedkundige en didacticus en dat van een eigen pedagogisch-didactische grondslag voor een wetenschappelijke opleiding tot orthopedagoog en orthodidacticus feitelijk nog niet gesproken kan worden.

Samenvattend: een didaktiek naar menselijke maat beseft, dat het beoefenen van didaktiek en pedagogiek als wetenschap op zijn beurt weer een menselijk handelen is, dat dus een ander handelen in zijn oorspronkelijkheid nooit volstrekt voor zijn rekening kan nemen. Zij neemt zichzelf daarom meer betrekkelijk en andere wetenschappen eveneens.

Ze beseft, dat ze als wetenschap in een voortdurende ontwikkeling is en daarom, net als alle andere, morgen zal verbranden wat ze vandaag aanbidt, terwijl ze toch de zorgvuldige bewaardster moet zijn van de waarheid, die in vroegere uitspraken aanwezig was. Zij weet bovendien, dat vergankelijkheid en toevalligheid in de didaktiek nog op een andere wijze aanwezig zijn, omdat de didaktiek een praktische wetenschap is, die funktioneert in een cultuur, die voortdurend verandert, mede door haar, maar niet alleen door haar. Ze weet, dat dit o.a. inhoudt dat de didaktiek langs allerlei boven- en ondergrondse kanalen beïnvloed wordt door de ontwikkeling in andere wetenschappen.

Een dergelijke didaktiek weet, dat men ook andere wetenschappen minder absoluut moet nemen, dan dit enkele jaren geleden in didactische kring wel geschiedde. Zij ziet b.v. dat in de psychologie tegenwoordig beseft wordt, dat er een afstand is en blijft tussen de menselijke realiteit en de psychologische uitspraken, dat deze laatste steeds een voorlopig karakter zullen behouden, en dat men daarom spreekt van 'hypothesen', 'theorieën', 'modellen' en 'ontwerpen'.

Een dergelijke didaktiek schuwt daarom het gesprek met de andere weten-

schappen niet, integendeel ze zoekt het. Ze heeft noch de behoefte de ander het aureool van onfeilbaarheid te geven, noch de neiging ze buiten het pedagogisch-didaktisch territorium te verbannen of ze in te lijven. Zij erkent, dat andere wetenschappen een rechtstreekse en vruchtbare toegang hebben tot de konkrete didaktische situatie. Zij erkent, dat ze zelf vaak in het nadeel is, omdat ze gebonden is aan een bepaalde steeds wisselende praktijk, terwijl anderen in een veel grotere vrijheid en op een hoger niveau van abstraktie hun vleugels kunnen uitslaan. Zij weet echter ook, dat iedere wetenschappelijke uitspraak zijn voorlopig karakter behoudt, en dat de realiteit – in dit geval de onderwijsrealiteit – steeds weer kan verrassen, en aspecten kan vertonen, die in een theorie niet gevat zijn. Een zodanige didaktiek zal zich dan ook het recht voorbehouden, elke bijdrage vanuit een andere wetenschap naar best vermogen te toetsen op haar vruchtbaarheid en houdbaarheid op didaktisch gebied.

Zo opgevat, is de didaktiek inderdaad autonoom. Zij weet, dat ze in de konkrete didaktische situatie zelf 'iets te zeggen' heeft, en meer, naarmate ze als wetenschap meer tot ontplooiing zal zijn gebracht. Zij weet ook, dat haar stem er uiteindelijk luider zal moeten klinken, dan die van andere wetenschappen.

Een didaktiek, die van deze inderdaad minder pretentieuze opdracht ernst maakt, bevindt zich in ieder geval niet in een impasse, ze staat wel voor een berg van werk.

III.7 Didaktiek en opleiding

Men zou verwachten, dat in didaktisch opzicht de opleidingen van toekomstige leerkrachten, beroepsopvoeders, didaktici en pedagogen zorgvuldig en kritisch doordacht zijn, dat ze wat dit betreft voorbeeldig zijn. Tenslotte zorgt een kleermaker ervoor, dat zijn eigen kostuum goed zit, en een architect woont niet in een krot.

In feite blijkt deze verwachting niet geheel op te gaan. De betrokken opleidingen zijn op het ogenblik, wat hun wetenschappelijk-didaktische doordenking betreft, eigenlijk achtergebleven gebieden. Een didaktiek van de onderwijzersopleiding ontbreekt ons praktisch. Met betrekking tot de lerarenopleiding worden de eerste pogingen om tot doelgericht werken te komen pas de laatste jaren ondernomen. Een didaktiek voor de hogere pedagogische en didaktische opleidingen (M.O. en universitair) ligt nauwelijks binnen de gezichtskring.

Opvallend is hierbij, dat het problematisch karakter van de opleidingen meer uitgesproken is, naarmate de theorie er meer geprononceerd een rol in speelt. Het is hier niet de plaats dit uit te werken. De lerarenopleiding, de status van de pedagogiek aan de universiteit en de maatschappelijke functie van de academisch gevormde pedagoog houden echter voldoende onopgeloste vraagstukken in om de bewering toe te lichten.

De totale situatie van de opleidingen doet zo op pijnlijke wijze gevoelen, hoezeer de didaktiek, juist als wetenschap in een impasse verkeert.

Uiteraard kan het niet de bedoeling zijn de problematiek van deze opleidingen hier als zodanig aan de orde te stellen. Wel kan de vraag worden gesteld of 'een didaktiek naar menselijke maat' ook hier een perspectief opent, dat reëler verwachtingen wettigt, dan bij 'het pedagogisch denken' het geval is.

Stelt men zich met 'het autonome pedagogische denken' op het standpunt, dat het pedagogisch en didaktisch handelen op zijn doel gericht wordt door dit denken, dan is het voor leerkrachten en beroepsopvoeders zonder meer noodzakelijk, dat zij zich in dit 'pedagogisch denken' bekwamen²³².

Dit denken wordt, zoals we zagen, beschouwd als geheel eigensoortig en met geen ander denken te vergelijken. Bovendien blijft het zichzelf in wezen gelijk, het komt geleidelijk tot zichzelf, vanaf het functionele denken, dat reeds in het konkrete handelen aanwezig is, tot aan de zuivere theorie, waar het zichzelf denkt in volledige helderheid.

De konsekwentie voor de opleidingen is duidelijk. Naarmate de toekomstige opvoeder of leerkracht erin slaagt, zich het pedagogisch denken eigen te maken, is hij meer in staat het pedagogisch en didaktisch handelen te richten op zijn doel. Door de geheel-eigengeaardheid van dit denken verwerft hij steeds meer een specifieke mogelijkheid om leiding te geven op pedagogisch gebied. Anders opgeleiden – per definitie: 'anders-denken' – zijn hiertoe onbekwaam. Het zijn pedagogische leken, maar al te zeer geneigd op heteronome gronden beslissingen te nemen van soms zeer grote pedagogische draagwijdte.

Vanuit dit gezichtspunt is het een zaak van de grootste prioriteit, aan onze universiteiten zelfstandige pedagogische fakulteiten te stichten, die de pedagogiek als autonome wetenschap tot ontwikkeling kunnen brengen. Daar zullen dan pedagogen geschoold worden in het pedagogisch denken, die op hun beurt in naam van de pedagogiek leiding kunnen geven aan andere opleidingen, aan de pedagogische research en aan al wat met opvoeding van doen heeft²³³. Uiteindelijk is dit aan alles. Immers wij leven in een menselijke wereld. De mens is als animal educandum in zijn menszijn zelf van opvoeding en dus van het pedagogisch denken afhankelijk. Al het menselijke, dus heel onze wereld is van de pedagogiek afhankelijk. Zij, die opgeleid gaan worden in het pedagogisch denken, zullen bij gevolg geroepen zijn uiteindelijk leiding te geven aan alles. In het verlengde van 'het autonome pedagogische denken' ligt de pedagokratie!

Niemand voert 'het autonome pedagogische denken' in ernst zover tot het ongerijmde door. Vroeg of laat wordt men inkonsekwent en doet men water in de wijn van de autonomie. Maar dat 'het pedagogisch denken' met betrekking tot opleidingen en opgeleiden tendeert in de aangegeven richting, werd in het voorgaande voldoende aangetoond²³⁴. Daarmee is niet gezegd, dat 'het peda-

gogisch denken' aansprakelijk is voor de didaktische impasse, waarin de opleidingen verkeren. Wel is duidelijk, dat het niet in staat is de opleidingen uit de impasse te leiden.

Opent een 'didaktiek naar menselijke maat' een reëler perspectief? Maakt het erkennen van eigen beperktheid en het afzien van het idee van de volstrekte eigenheid van het pedagogisch denken de weg vrij naar voortgang? Het beste lijkt het, enkele konsekwenties met betrekking tot de opleiding op te sporen.

a Ook een didaktiek en een pedagogiek 'naar menselijke maat' hebben een taak te vervullen in de opleidingen. Zij hebben echter niet de pretentie het toekomstig handelen te richten op zijn doel. Ook beroemen zij er zich niet op, superopvoeders te kweken. Wel is het resultaat van een geslaagde kennismaking met de theorie, dat de opgeleiden geplaatst voor **konkrete beslissingen of** verwickeld in konkrete didaktische situaties, structuren en aspecten onderkennen, die vòòr hen door anderen op een kritisch verantwoorde wijze in wetenschappelijke uitspraken werden vastgelegd²³⁵. Het is niet moeilijk dit aan de hand van vele voorbeelden te illustreren. Het door kennismaking met de theorie beschikken over dergelijke algemene inzichten, stelt de betrokkene in staat in sommige situaties, waarin ongeschoolden zijn aangewezen op improvisatie, op intuïtie, op een gelukkige greep, situaties waarin zij overgeleverd zijn aan onzekerheid en verwarring, iets te zeggen, dat verhelderend werkt en dat het aan hen zelf of aan anderen mogelijk maakt meer adequaat pedagogisch of didaktisch te handelen. Zo krijgt de theorie in het kader van een opleiding een meer bescheiden, maar tegelijk een meer duidelijke en effectieve functie²³⁶.

b 'Het autonome pedagogische denken' onderscheidt niet duidelijk tussen praktijk en theorie. Het gaat daar bij beide tenslotte om het ongedeelde 'pedagogische denken'. Onderkent men, dat de theorie in de opleiding een begrensde taak heeft, dan wint de opleiding aan structuur en krijgt ook het praktische aspect ervan een duidelijke en eigen plaats. Denken en spreken over onderwijzen is niet identiek met het onderwijzen zelf. Hetgeen in de theorie onder woorden is gebracht, moet als motief een rol gaan spelen in het konkrete handelen. De theoretische uitspraak gaat daarbij op in de pedagogische situatie, zij verdwijnt, wordt als het ware verteerd, zoals de woorden verdwijnen zodra we iemand verstaan, en de bril niet meer wordt opgemerkt, wanneer we er door zien.

Deze overgang van theorie naar praktijk zal degene, die opgeleid wordt, zelf moeten voltrekken. Met het denken en het weten is het doen niet vanzelf gegeven. De leerling zal zelf aan de theoretische uitspraken een uiteindelijke pedagogische en didaktische zin moeten geven. Bij deze stap kan men hem echter te hulp komen. De 'praktijkopleiding' biedt hiertoe de mogelijkheid. Al is het probleem hiermee niet opgelost, het verworven inzicht houdt in ieder geval een uitnodiging in van de praktische vorming meer te maken, dan nu dikwijls het

geval is. Uiteindelijk is dit beslissend voor wat de theoretische opleiding gaat betekenen. Wordt niet terecht geklaagd, dat de huidige opleidingen een gespletenheid oproepen: ze leren iets zeggen en ze leren iets doen; maar tussen de twee bestaat weinig of geen relatie²³⁷.

c Een didaktiek (pedagogiek) naar menselijke maat erkent, dat ze opvoeding en onderwijs aantreft, dat ze deze dus niet in het bestaan roept, niet mogelijk maakt en er slechts op een beperkte wijze leiding aan geeft. Dit betekent, dat aan de praktische opleiding nog een andere taak toevalt. Zij, die opgeleid worden, moeten gaan delen in een traditie, die reeds bestaat en die door de theorie maar zeer ten dele wordt verwoord en verantwoord. De praktische opleiding heeft dus ook tot taak de leerlingen in te voeren in deze traditie, hen te leren er zich in te bewegen, hen er in te doen leven. Anders dan bij opleiding via 'het denken' geschiedt dit langs wegen, die gekenmerkt zijn door gewenning, gezag, geloof en vertrouwen.

Een pleidooi voor het onderkennen van de plaats in de opleidingen van het irrationele, van traditie en autoriteit – insluitend het gevaar, dat men met het niet expliciet verantwoorde ook het onverantwoorde en het door de tijd achterhaalde overdraagt – moge verwondering wekken, het is konsekwent, zodra men de beperktheid van het pedagogisch denken eenmaal heeft onderkend. Ook hier geldt, dat niet boven de grens van het menselijk mogelijke kan worden uit-gegrepen. Met het zien en erkennen van de beperktheid wordt deze overigens in zekere zin toch overwonnen.

Misschien kunnen voorbeelden, deels aan andere gebieden ontleend, een en ander verduidelijken.

We dragen onze moedertaal over aan het jongere geslacht. Enig nadenken leert ons, dat deze taal niet de best denkbare is, dat ze in zeker opzicht inefficiënt is, dat ze afgestorven resten met zich sleept, enz. Toch stellen we het ons niet tot taak hierin systematisch verbetering te brengen. Wat we via onderwijs bewust overdragen, betreft de taal slechts perifeer. De kern verantwoorden we niet, noch voor onszelf noch voor de kinderen. We dragen de taal over met haar rijkdom en haar gebreken op het irrationele vlak van de gewenning. Onze argumenten daarbij zijn – als we argumenteren – overwegend gezagsargumenten: 'zo doet men het', en 'zo hoort het'. Dit alles neemt niet weg, dat het zich eigen maken van de moedertaal voor het kind betekent: meer mens worden.

Dat in onze kultuur het gezin een opvoedende functie vervult, zal niemand ontkennen. Dat het de pedagogiek is, die dit mogelijk maakt en het gezin hierbij leidt, zal ook een overtuigd aanhanger van 'het autonome pedagogische denken' niet willen verdedigen. De gezinsopvoeding wijzigt zich met de tijd. Dit is geen zinloos gebeuren. Toch kan niemand met zekerheid zeggen, waarom dit gebeurt en of de veranderingen ten goede of ten kwade zijn. In geen geval is het zo, dat de pedagogiek meer dan op een zeer bijkomstige wijze leiding geeft aan deze ontwikkeling. We delen blijkbaar in een pedagogische traditie, die we

voor ons zelf maar zeer ten dele verantwoord en waar we slechts op een zeer bescheiden en meestal ondoordachte wijze onze bijdrage aan leveren.

Het onderwijs tenslotte is ongetwijfeld met overleg in het leven geroepen. Wijzigingen worden ook doelbewust aangebracht. Toch zal niemand van het onderwijs als institutie, of van het intermenselijk gebeuren in de konkrete didaktische situatie willen volhouden, dat ze vanuit de didaktiek integraal worden gedacht en geleid. Ook ons onderwijs heeft zijn traditie en wie het dienen wil, zal moeten leren in deze traditie te leven. Het is mede een taak van de opleidingen in hun praktisch gedeelte datgene over te dragen, wat leeft in de traditie en wat de opleiders zelf niet hebben doordacht en niet volledig kunnen verantwoorden. Er is ook in de opleiding veel, dat men in vertrouwen zijn gang moet laten gaan. Ook de opleiding heeft haar praktijk, die niet het optimale maar het veilige als richtsnoer heeft. Zij vermijdt zo, dat we totaal stukdenken wat er aan waarden uit het verleden schuil gaat in een niet-doordachte traditie. In de instellingen en in de persoon van de opleiders is meer waardevols aanwezig, dan de laatsten zelf onder woorden weten te brengen.

In bescheidenheid erkennen en respekteren, dat ook zo gezien 'het pedagogisch denken' niet in staat is het handelen volstrekt te richten op zijn doel, betekent niet, dat 'het denken', de theorie, de didaktiek, op nonactiviteit wordt gesteld. Het tegendeel is waar. Juist omdat ook hier weten en niet-weten in elkaar verstrengeld liggen, omdat ook hier de mens, de opgeleide zowel als de opleider, maar zeer ten dele inzichtelijk zijn voor zichzelf en voor elkaar, ligt er een groot terrein voor systematische, gedistantieerd, naar onpersoonlijke kennis strevend wetenschappelijk werk²³⁸. Hier ligt dus juist een uitdaging voor de didaktiek. Er is veel, ook in de opleidingen, dat niet onmiddellijk duidelijk is. Er valt zeer veel te onderzoeken. Wanneer een gemeenschap van onderzoekers zich hiertoe zet, dan mogen we verwachten, dat we geleidelijk steeds beter structuren en samenhangen onder woorden leren brengen, die ons nu ontgaan.

Duidelijk moge geworden zijn, dat 'een didaktiek naar menselijke maat' in alle bescheidenheid aan de slag kan, ook ten dienste van de kweekschool, van de lerarenopleiding, enz. enz.

Een uitwerking in bijzonderheden is hier niet op zijn plaats. Toch kan een enkel voorbeeld het abstrakt betoog waarschijnlijk wat meer doen spreken.

In 'Paedagogische Studieën'²³⁹ besprak Q van der Meer, mede op grond van persoonlijke indrukken, de zogenaamde 'sensitivity training'. Dit is een bepaalde, uit Amerika stammende werkwijze, die er op gericht is, mensen meer oog en meer gevoel te doen krijgen voor sociale interacties, zodat hun gedrag in en ten opzichte van groepen meer wendbaar wordt.

Aan het eind van zijn artikel merkt de schrijver – o.i. zeer terecht – op: 'Men zou zich kunnen afvragen hoe het komt, dat er bij onderwijskundigen en opvoedkundigen weinig interesse voor sociale trainings merkbaar is. De hier be-

sproken opleiding verdient onder vertegenwoordigers uit het werkgebied van onderwijs en opvoeding minstens zoveel belangstelling als er eerder in het bedrijfsleven, het medische, en het maatschappelijke werk voor is getoond. Enig inzicht en enige flexibiliteit in het sociaal functioneren is er waarschijnlijk van niet minder belang dan elders. Tevens lijkt het de moeite waard, na te gaan in hoeverre gezichtspunten in verband met, of bepaalde onderdelen uit, de methodiek en het programma toegepast zouden kunnen worden in de bestaande onderwijs- en opvoedingsopleidingen²⁴⁰.

De vraag, die hier wordt opgeworpen, kan men beantwoorden met een verwijzing naar het starre, weinig flexibele, sterk door traditie bepaalde karakter van opvoeding en onderwijs, waardoor deze zich onderscheiden van het bedrijfsleven en het maatschappelijk werk. Wanneer men zich echter realiseert, dat de 'sensitivity training', wat zijn theoretische herkomst betreft, is voortgekomen uit psychologische leertheorieën (Lewin), waarbij behaviorisme, gestaltpsychologie en dieptepsychologie broederlijk hun bijdrage leverden, dat de praktijk van de werkwijze duidelijk geïnspireerd is vanuit de psychologische laboratoria en de therapievormen van de dieptepsychologen, dat de methode steunt op de veronderstelling, dat wijziging in het gedrag niet alleen door weten en denken tot stand gebracht wordt, maar dat men al doende tot anders denken en doen komt²⁴¹, dan wordt toch nog wel iets meer duidelijk. Mag men verwachten, dat in Nederlandse pedagogische kring meer dan toevallige belangstelling wordt getoond voor sensitivity trainings en allerlei andere methodieken met een soort gelijke achtergrond, zolang een opvatting blijft domineren, die principieel stelt, dat pedagogisch denken een geheel eigen soort van denken is, dat de pedagogiek en zij alleen de konkrete pedagogische situatie naar haar wezen doorschouwt, dat de pedagogiek alleen weet wat opvoeden en wat een opvoeder is, dat het pedagogisch denken en dit alleen het pedagogisch handelen richt op zijn doel, dat de psychologie naar oorsprong, betekenis en objekt afhankelijk is van de pedagogiek, dat alleen een theorie, die uitgaat van de existentiële analyse van de pedagogische situatie voor de opvoeding van betekenis kan zijn, dat toepassing der psychologie in de gangbare betekenis zinloos is, dat uit psychologische laboratoria en psychologische leertheorieën slechts per toeval iets kan voortkomen, dat voor het pedagogisch denken van belang is, enz. enz. Het 'autonome pedagogische denken' kan niets anders zeggen, dan dat in het geval van de sensitivity training de koe dan misschien wel een haasje heeft gevangen, maar dat dit geen reden is om in het vervolg met een kudde koeien op jacht te gaan.

Stelt men zich op het standpunt van een 'didaktiek naar menselijke maat', dan is systematisch speuren naar dergelijke werkwijzen niet alleen mogelijk, het is plicht. Het is dan bovendien plicht van pedagogen en didaktici actief deel te nemen aan het ontwerpen en beproeven van dergelijke opleidingsmethodieken. Het is eveneens een plicht om met volledig respect voor hun bijdrage aan de konkrete opvoeding en het konkrete onderwijs, in een intensieve kommuni-

katie te treden met allen, die vanuit een ander wetenschappelijk standpunt aan eenzelfde taak werken.

Dit was slechts een voorbeeld. Meer algemeen kan gezegd worden, dat een uitzicht op vruchtbaar wetenschappelijk werk in dienst van de opleidingen zich kan openen, wanneer men afstand doet van de illusie, dat er een pedagogische theorie bestaat of ooit zal bestaan, die aan de feitelijke opvoeding en aan het feitelijke onderwijs op een integrale wijze leiding geeft door de konkrete pedagogische en didaktische situatie in zijn uniciteit en onherhaalbaarheid naar zijn wezen te doorschouwen. Pedagogiek en didaktiek als wetenschap vervullen hun taak, ook ten opzichte van de opleidingen en in de opleidingen tot aan de universitaire toe, wanneer ze er in slagen af en toe algemene aspecten van onderwijs en opvoeding onder woorden te brengen of beter onder woorden te brengen. Door dergelijke uitspraken ter beschikking te stellen van degenen, die staan in de konkrete pedagogische situatie, maken ze hen meer vrij, stellen ze hen in staat beter een verantwoording te dragen, die geen pedagogiek, geen opvoedkundige en geen pedagogisch denken van hen kan overnemen.

1 *Opvoeding, Onderwijs, Gezondheidszorg*. 14e jrg. 1962/63, p. 170, p. 209, p. 233, p. 289. 15e jrg. 1963/64, p. 34, p. 70, p. 98.

2 *Praktisch pedagogisch en exact empirisch onderzoek*. Gedachten naar aanleiding van het onderzoek Noord-Brabant. O.O.G. 10e jrg. 1958/59, p. 33, p. 65, p. 97.

Ontmoetingen in het voorterrein. Enkele kritische kanttekeningen bij 'Op zoek naar een pedagogisch denken'. O.O.G. 10e jrg. 1958/59, p. 134.

Empirisch onderzoek en opleiding. Verslag van de studiedag voor pedagogiekdocenten van de Bond van Katholieke Kweekscholen, gehouden op 24 maart 1965 te 's-Hertogenbosch.

Traditie en vernieuwing met betrekking tot het empirisch onderzoek in pedagogiek en didactiek. In B. Breck, G. H. Steffens, B. Th. Brus: *Traditie en vernieuwing in de pedagogiek*. Tillburgis, nr. 19. 's-Hertogenbosch 1966. p. 26.

Paedagogica Europaea. In: *Opvoeding, Onderwijs, Gezondheidszorg*. 17e jrg. 1966, p. 54, p. 82 en p. 122.

3 Zie b.v. H. W. F. Stellwag: *Het probleem van de didactiek van het voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs*. In: Honderdvijfentwintig jaren arbeid op het onderwijsterrein, 1836-1961. Wolters, Groningen 1961, p. 189, e.v.

J. de Miranda: *De structuur van de onderwijssituatie als basis voor de opbouw van de didactiek*. *Paed. Stud.* 39e jrg. nr. 12, december 1962, p. 532.

E. Velema: *Over de noodzakelijkheid van een meer exacte onderwijskunde*. Groningen 1966.

J. Bijl: *Over leerplanonderzoek*. Groningen 1966, p. 11.

E. Velema: *Methoden van onderzoek in de opvoedkunde*. *Paed. Stud.* 43 jrg. 1966, p. 409.

L. van Gelder: *Onderzoek van het onderwijs*. *Paed. Stud.* 44e jrg. 1967, p. 52.

G. Th. M. Verhaak: *Opvoeding, opvoedkunde, opvoeder tussen verleden en toekomst*. 's-Hertogenbosch 1967.

4 Illustratief in dit verband is hoofdstuk I uit: *Educational Psychology*, door A. I. Gates, A. T. Jersild, T. R. McConnell and R. C. Challman. New York (1948), 3e Ed.

5 P. Petersen und E. Petersen: *Die pädagogische Tatsachenforschung*. Paderborn, 1965.

G. Slotta: *Die pädagogische Tatsachenforschung Peter und Else Petersens*. Göttinger Studien zur Pädagogik. Neue Folge, Band 10, Weinheim 1962.

6 Een overzicht van de stand van de discussie treft men aan in de *Veröffentlichungen der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung*.

Nr. 1 *Pädagogische Forschung und Pädagogische Praxis*. Heidelberg 1958.

Nr. 2 *Psychologie und Pädagogik. Neue Forschungen und Ergebnisse*. Hrsg. von J. Derbolav und H. Roth. Heidelberg 1959.

Nr. 3 *Das Bildungswesen als Gegenstand der Forschung*. Hrsg. von E. Lemberg. Heidelberg 1963.

7 H. Roth: *Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. Neue Sammlung*. Göttinger Blätter für Kultur und Erziehung. 2. Jhrg. 1962, Heft 6, S. 32.

Zie ook:

H. Thiersch: *Hermeneutik und Erfahrungswissenschaft*. Zum Methodenstreit in der Pädagogik. In: *Die Deutsche Schule*. 58. Jhrg. Heft 1, S. 3. Hannover 1966.

W. Brezinka: *Die Pädagogik und die erzieherische Wirklichkeit* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 1959, S. 1.

De artikelen van Roth en Brezinka zijn eveneens verschenen in: H. Rohrs: *Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*. Frankfurt a.M. 1964, S. 179.

8 B. and J. Simon (ed.): *Educational Psychology in the Soviet Union*. London 1963.

G. Uildriks: *Educational Psychology in the Soviet Union*. A Review. In: *Paedagogica Europaea*. The European Yearbook of Educational Research. First Volume. Amsterdam, Brussels, Braunschweig 1965, p. 138.

9 C. F. van Parreren: *Intentie en autonomie in het leerproces*. Amsterdam 1951.

10 C. F. van Parreren. *De stratiiformiteit van het denken*. In: *Nederlands Tydschrift voor de Psychologie en haar grensgebieden*, Jrg. VII, 1952, p. 401. Jrg. VIII, 1953, p. 18.

11 C. F. van Parreren. *Psychologie van het leren, I en II*. Arnhem-Zeist 1963², 1962.

12 C. F. van Parreren: *Pluralisme in de leerpsychologie*. Groningen 1958.

C. F. van Parreren: *Didaktiek en leerpsychologie*. Mededeling van het Nutsseminarium voor Paedagogiek, nr. 70.

13 Vergl. P. Span: *Analyse en beïnvloeding van leerprocessen by kinderen*. *Paed. Stud.* 41e jrg., nr. 6 en 7, juni en juli 1964, p. 265 en 321.

P. Span: *Het begrip valentie in de psychologie*. In: *Nederlands Tydschrift voor de Psychologie en haar grensgebieden*. Deel XX, nr. 6 Amsterdam, juni 1965, p. 321

14 Typierend zijn in dit verband verschillende bijdragen in: *Gedenkeboek voor Prof. Dr. Ph. A. Kohnstamm*. 1957.

15 Zie b.v.: J. Bijl. *Enige overwegingen by Derbolav's wetenschapstheoretische fundering der didactiek*. *Paed. Stud.* 39e jrg., nr. 3, maart 1962, p. 121-123.

G. H. Steffens: *Traditie en vernieuwing in de pedagogiek*. Tillburgis, nr. 19, 's-Hertogenbosch 1966, p. 21 en 22.

Ook in: *Tydschrift voor Opvoedkunde*. 10e jrg. 1964/65, p. 331 en 332.

16 B v.: N. Perquin: *De worsteling der pedagogiek*. In: *Dux* 22e jrg 1955, p. 362/363.

L. de Klerk: *Contacten tussen de pedagogiek en de existentiële filosofie*. In: *Wysgerig Perspectief*. 2e jrg. nr. 2, 1961, p. 89.

17 M. J. Langeveld: *Over het wezen der paedagogische psychologie en de verhouding der psychologie tot de paedagogiek*. Groningen, Djakarta 1951.

De studie van Langeveld verscheen eerst in het Duits als:

Erziehungswissenschaft und Psychologie. Ueber das Wesen der padagogischen Psychologie. In: *Die Sammlung* 1951, S. 229.

De Nederlandse bewerking verscheen opnieuw in het Duits als:

Ueber das Wesen der padagogischen Psychologie und das Verhaltnis der Psychologie zur Padagogik. In: M. J. Langeveld. *Studien zur Anthropologie des Kindes*. Tubingen 1956; en als:

Erziehungswissenschaft und Psychologie. Ueber das Wesen der padagogischen Psychologie. In H. Rohrs: *Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*. Frankfurt a.M. 1964.

Prof. Stellwag stelde hetzelfde probleem reeds uitdrukkelijk in 1946 in een inaugurale rede. Ook zij vraagt aandacht voor de eigenheid van pedagogiek en didaktiek tegenover de psychologie. Haar argumenten zijn echter zeker ten dele van andere aard en haar konklusies zijn niet extreem. De autonomie van de pedagogiek wordt bij haar niet tot een primaatschap. Haar opvatting werd in veel mindere mate tot uitgangspunt voor pedagogische beschouwingen gekozen dan die van Langeveld.

H. W. F. Stellwag. *Over ontwikkelingspsychologie, paedagogische psychologie en paedagogiek*. Amsterdam 1946.

In hetzelfde jaar stelde Kohnstamm in zijn afscheidsrede het probleem eveneens en in eenzelfde

de geest aan de orde. Ook hij zegt nadrukkelijk tot het inzicht te zijn gekomen, dat pedagogiek geen toegepaste psychologie is. Hij vat zelf zijn zienswijze als volgt samen: 'Deze opvatting omtrent de verhouding van paedagogiek en psychologie, n.l. dat de eerste de meer omvattende is en vrijwel de gehele psychologie onderstelt, ...'

Ph. Kohnstamm: '*Existentialisme, personalisme en paedagogiek*'. *Paed. Stud.* 1946, p. 257. (citaat op p. 261). Zie ook: '*Paedagogiek en Psychologie*'. *Paed. Stud.* 1949, p. 378.

18 T.a.p., met name p. 43 en 44.

Een variant op de betrokken opvatting vindt men in: M. J. Langeveld: *Capita uit de algemene methodologie en paedologie*. Groningen 1959, p. 9-15.

19 Enige voorbeelden: L. de Klerk: *De grondsituatie der puberteitsoopvoeding*. Groningen, Djakarta 1954, p. 19 en 20.

J. Jonges: *Over de verhouding van de psychologie tot de didactiek*. *Paed. Stud.* 32e jrg. 1955, p. 363.

N. Beets: *De grote jongen*. Utrecht 1956, p. 25.

B. F. Nel: *Die aard en wese van die sielkundige pedagogiek*. Pretoria 1956, p. 9-12.

L. van Gelder: *Vernieuwing van het basisonderwijs*. Groningen 1958, p. 17.

N. Perquin: *Herbezinning op fundamentele vraagstukken der paedagogiek*. In: *Het Hoogveld Instituut: Op zoek naar paedagogisch denken*. Fundamentele beschouwingen over het opvoedkundig vraagstuk. Roermond, Maaseik 1958, p. 40-41.

S. J. L. Gouws: *Die antropologies-pedagogiese agtergrond van ortodidaktiek*. Kaapstad, Pretoria (1962) p. 16.

J. Maes: *Het psycho-diagnostisch onderzoek in pedagogisch-didactisch perspectief*. *Opvoeding, Onderwijs, Gezondheidszorg*. 12e jrg. 1961, p. 131-132.

J. Bijl: *Enige overwegingen by Derbolav's wetenschapstheoretische fundering der didactiek*. *Paed. Stud.* 39e jrg. nr. 3, maart 1962, p. 122.

N. Perquin: *Paedagogiek*. Roermond, Maaseik 1967⁹, p. 302

20 N. Perquin: *Paedagogiek*. Roermond, Maaseik 1967⁹, p. 302.

Hoewel Perquin de opvatting van Langeveld met grote instemming aanvaardt, relateert hij deze onmiddellijk in zijn aansluitende beschouwing, alsof hij voor de konsekwenties terugschrikt.

21 M. J. Langeveld: *Beknopte Theoretische Paedagogiek*. Groningen 1963, p. 143, e.v.

22 T.a.p., p. 147.

23 M. J. Langeveld: *Over het wezen der paedagogische psychologie en de verhouding der psychologie tot de paedagogiek*. Groningen, Djakarta 1951. p. 23, e.v.

24 Idem, p. 44.

25 Wie niet of weinig georiënteerd is in de ontwikkelingspsychologie kan zich van de aangeduide gezichtsveldvernauwing overtuigen door een willekeurig ontwikkelingspsychologisch handboek door te bladeren. B.v.: H. Thormae: *Entwicklungspsychologie*. Handbuch der Psychologie 3. Gottingen 1959.

26 F. W. Prins: *Een experimenteel-didactische bydrage tot de vorming van leerprestaties volgens denk-psychologische methode*. Groningen, Djakarta 1951, p. 35-43.

27 B.v.: M. J. Langeveld: *Handelen en denken in de opvoeding en de opvoedkunde*. Groningen, Batavia 1942, met name p. 17 en 18.

M. J. Langeveld: *Beknopte theoretische pedagogiek*. Groningen 1963⁹,* hoofdstuk VII.

27a Zie overigens noot 17.

28 Vergl. S. Strasser: *Opvoedingswetenschap en opvoedingswijsheid*. 's-Hertogenbosch 1963, o.a. p. 97 en p. 101, e.v.

28a F. van der Stoep: *Probleme rondom 'n fundering van die didaktiek*. Paed. Stud. 42c jrg. 1965, p. 499 e.v.

29 L. van Gelder en F. W. Prins: *De psychologie van het denken en het leren*. In: *Gedenkboek voor Prof. Dr. Ph. A. Kohnstamm*. Groningen, Djakarta 1957, p. 41, e.v.

J. Jonges: *Naar een nieuwe didaktiek?* In: *Gedenkboek voor Prof. Dr. Ph. A. Kohnstamm*. Groningen, Djakarta 1957, p. 88, e.v.

J. de Miranda: *De structuur van de onderwijssituatie als basis voor de opbouw van de didaktiek*. *Paedagogische Studiën*, 39ste jrg., nr. 12, december 1962, p. 532, e.v.

L. van Gelder: *Een oriëntatie in de orthopedagogiek*. *Capita orthopedagogica et orthodidactica*. Orthopedagogische geschriften VIII, Groningen 1962, Hoofdstuk I: Over orthopedagogiek.

J. Bijl: *Over leerplanonderzoek*. Groningen 1966. Deze studie gaat er van uit, dat onderwijsdoel en opvoedingsdoel identiek zijn. Zonder bezinning op de eigen aard van onderwijs en school wordt een schema voor onderwijsprogramma's afgeleid uit het opvoedingsdoel, zoals dit in bepaalde pedagogische theorieën geformuleerd is.

30 M. J. Langeveld: *Kind en religie*. Enige vragen voorafgaande aan een 'Godsdienst-paedagogiek'. Utrecht 1954.

M. J. Langeveld: *Enige vragen over sexuele ontwikkeling voorafgaande aan een sexuele paedagogiek*. Paed. Stud. 41ste jrg., nr. 9, september 1964, p. 377.

M. J. Langeveld: *Capita uit de algemene methodologie der paedologie*. Groningen 1959.

M. J. Langeveld: *Pedagogisch vooroverleg over 'geprogrammeerd' leren*. In: *Geprogrammeerde Instructie*, 2e jrg. nr. 1, januari 1966, p. 15.

F. van der Stoep: *Probleme rondom 'n fundering van die didaktiek*. Paed. Stud. 42e jrg. 1965, p. 499 e.v.

J. Bijl: *Over leerplanonderzoek*. Groningen 1966. Vergl. N. Deen: *Bouwsteen voor een leerplantheorie*. Paed. Stud. 44 jrg. 1967, p. 84.

31 J. de Miranda: *De structuur van de onderwijssituatie als basis voor de opbouw van de didaktiek*. *Paedagogische Studiën*, 39ste jrg. nr. 12, december 1962, p. 532, e.v.

Zie ook de discussie van J.S. Brinke, J. de Miranda en J. Bijl in *Vernieuwing van opvoeding en onderwijs*, 25e jrg. 1966, nr. 241 p. 5, nr. 243 p. 122, nr. 244 p. 162, nr. 245 p. 208, nr. 246 p. 250 en 255.

32 T.a.p., p. 554. Kursivering van ons, B.

Zie ook: J. Tuinman: *De structuur van de onderwijssituatie*. Paed. Stud., 43ste jrg., nr. 1, januari 1966, p. 18.

33 S. J. L. Gouws: *Die antropologies-pedagogiese agtergrond van ortodidaktiek*. Kaapstad, Pretoria (1962).

34 T.a.p., p. IX en X.

35 T.a.p., p. 124.

36 L. van Gelder: *Een oriëntatie in de orthopedagogiek*. *Capita orthopedagogica et orthodidactica*. Hoofdstuk I. Groningen 1962, p. 9 t/m 52.

37 T.a.p., p. 24 en 25.

38 T.a.p., p. 26, ook p. 20 t/m 23. (Kursivering van ons, B)

39 T.a.p., p. 26.

40 T.a.p., p. 44-45.

41 T.a.p., p. 47 en 48.

42 T.a.p., p. 49-51.

43 T.a.p., p. 51 en 52.

- 44 T.a.p., p. 44-45.
- 45 M. J. Langeveld: *Handelen en denken in de opvoeding en opvoedkunde*. Groningen, Batavia 1942, p. 16 en 17.
- 46 T.a.p., p. 43. Vergelijk ook de formulering van de vraagstelling van de orthopedagogiek op p. 26.
- Eenzelfde moeilijkheid in: M. J. Langeveld: *Van psycho-'techniek' tot -'agogie'*. Paed. Stud., 38ste jrg. 1961, p. 133.
- 47 B.v.: L. van Gelder: *Vernieuwing van het Basisonderwijs*. Een didactische beschouwing over de leersituatie, het leerproces en de leerstof van de lagere school. Groningen 1958.
- L. van Gelder: *Een oriëntatie in de orthopedagogiek*. Hoofdstuk II: Over orthopedagogiek. De ontmoeting tussen kind en leerstof. Groningen 1962, p. 53-75.
- Men vergelijk ook onderling de verschillende bijdragen in: *Op zoek naar een pedagogisch denken*, door het Hoogveld Instituut. Roermond, Maaseik 1958. Zie onze bespreking hiervan: *Ontmoeting in het voorterrein*. O.O.G., 10e jrg. nr. 5, p. 134.
- 48 T.a.p., p. 2.
- 49 T.a.p., p. 5, p. 16-18.
- 50 T.a.p., p. 27, zie ook p. 1.
- 51 T.a.p., p. 5.
- 52 T.a.p., p. 8.
- 53 T.a.p., p. 7.
- 54 B.v.: L. van Gelder: *Een oriëntatie in de orthopedagogiek* Groningen 1962, p. 75-92.
- N. Perquin: *Algemene didactiek*, speciaal ten behoeve van het middelbaar onderwijs. Roermond, Maaseik 1961.
- N. Perquin: *Pedagogische Psychologie*. Roermond, Maaseik 1962.
- W. C. Vliegert: *Op gespannen voet*. Groningen 1958.
- J. Bijl: *Inleiding tot de algemene didactiek van het basisonderwijs*. Groningen 1960.
- L. van Gelder: *Grondslagen van de rekendidactiek*. Groningen 1959.
- J. G. Garbers: *Op zoek na affektieve ordeningscriteria in die pedagogische onderzoek*. Paed. Stud. 41ste jrg., nr. 6 en 7, juni en juli 1964, p. 284 en 339.
- M. J. Langeveld: *Nogmaals van 'toegepaste' psychologie tot -'agogie'*. Paed. Stud., 38ste jrg., 1961 p. 177.
- 55 T.a.p., p. 10.
- 56 T.a.p., o.a. p. 24-37. Nog duidelijker komt Perquin van het oude standpunt terug in *'De pedagogische verantwoordelijkheid van de samenleving'*. Roermond, Maaseik 1966, o.a. p. 64-76.
- 57 M. J. Langeveld: *Über das Verhältnis von Psychologie und Pädagogik*. In: J. Derbolav und H. Roth: *Psychologie und Pädagogik*. Veröffentlichungen der Hochschule für internationale pädagogische Forschung. N. 2. Heidelberg 1959, p. 49.
- Zie in dit verband ook de studies uit 1958:
- M. J. Langeveld: *Desintegration and reintegration of 'Pedagogy'*. *International Review of Education*. 4th Year 1958, p. 51.
- M. J. Langeveld: *Education and sociology*. In: *International Review of Education*. 4th Year 1958, p. 129.
- Men vindt daar eveneens de roep om de pedagogiek, die de enige is, die de veelheid van gegevens uit de positieve menswetenschappen hun pedagogische betekenis kan geven en weet te integreren. Van welke aard een dergelijke pedagogiek dient te zijn, wordt echter omschreven op een wijze, die haar als wetenschap geen levensvatbaarheid laat. Vergl. II.6, met name het

citaat bij noot 165

58 T a p , p 61 en 62

59 T a p , p 62 en 66

60 M J Langeveld *In search of research* In *Paedagogica Europaea* The European Yearbook of Educational Research First Volume Amsterdam, Brussels, Braunschweig 1965, p 1 Zie ook onze bespreking hiervan in O O G , 17e jrg , nr 4, april 1966, p 122

61 O a in M J Langeveld *Inleiding tot de studie der pedagogische psychologie van de middelbare schoolleeftijd* Groningen, Djakarta 1957, p 448-456

Vergl M J Langeveld *Het leerproces in het verband van de didactiek* *Paedagogische Studiën*, 37ste jrg , 1960, p 384, e v , p 451, e v , b v p 386, 393 en 454

62 Vergl C C F van Parreren *Psychologie van het leren* Zeist, Arnhem 1960, p 13-15 Van Parreren maakt hier naar aanleiding van Langeveld's 'Fenomenologie van het leren' analoge opmerkingen Hij is echter van mening, dat deze de juistheid van Langeveld's analyse niet aantasten, omdat het begrip leren uit het dagelijks leven alleen het geïntendeerde leren zou omvatten De psychologie zou het begrip verruimd hebben

63 M J Langeveld *Handelen en denken in de opvoeding en de opvoedkunde* Groningen, Batavia 1942. Ook opgenomen in *Verkenning en verdieping* Purmerend, 1950 p 228

Zie ook J de Miranda *Verkenning van de 'Terra Incognita' tussen practyk en theorie in middelbaar (scheikunde) onderwijs* Groningen, Djakarta 1955, p 39-51

64 T a p , p 5

65 T a p , p 10 en 11

66 T a p , p 11

67 T a p , p 5

68 T a p , p 6

69 T a p , p 7-11

70 T a p , p 10

Zie b v ook M J Langeveld *Beknopte theoretische paedagogiek* Groningen 1963⁸, p 149

71 Vergl F J J Buytendijk *Algemene theorie der menselijke houding en beweging* Utrecht, Antwerpen 1948, p 129-136

M Merleau-Ponty *Phenomenologie de la perception* Paris 1945, o a p 398, e v

E Minkowski *Vers une Cosmologie* Paris 1934, o a hoofdstuk 8

72 Scheler, Binswanger, Straus, Minkowski, Merleau-Ponty Een overzicht van de opvattingen in dit verband van laatstgenoemde gaven we in

De taal by Merleau-Ponty In *Ned Tydschrift voor de Psychologie en haar Grensgebieden* Deel XIII, afl 1, 1958, p 26, met name p 36, e v

Een samenvatting van de zienswijzen van M Merleau-Ponty met betrekking tot de taal In *Alg Ned Tydschr voor Wysbegeerte en Psychologie* jrg 56, afl 2, februari 1964, p 75

73 Bijvoorbeeld L van Gelder en F W Prins *De psychologie van het denken en leren* In *Gedenkteboek voor Prof Dr Ph A Kohnstamm* Groningen, Djakarta 1957

M J Langeveld *Education and sociology* In *International Review of Education* 4th Year 1958, p. 129

Hoogveld Instituut *Op zoek naar een pedagogisch denken* Roermond, Maaseik, 1958 Met name hierin N Perquin *Herbezinning op fundamentele vraagstukken der pedagogiek*

M J Langeveld *Der sogenannte Gegenstand der Erziehungswissenschaft* 1 Anhang bei *Über das Verhältnis von Psychologie und Padagogik* In *Veröffentlichungen der Hochschule für Internationale Padagogische Forschung* nr 2 Heidelberg 1959, S 66

- L. de Klerk: *De grondsituatie der puberteitsopvoeding*. Groningen, Djakarta 1959.
- F. de Miranda: *Karakteropvoeding en pedagogische ontmoeting*. *Paed. Stud.* 36ste jrg. 1959, p. 406–413. Ook: *Lasse paedagogische studiën*. Groningen 1959.
- W. A. Landman: *'n Antropologies-pedagogiese beskouing van beroepsoriëntering met spesiale verwysing na die personalitiesetiese*. Kaapstad (1961).
- L. van Gelder: *Vernieuwing van het basisonderwys*. Groningen 1962.
- J. de Miranda: *De structuur van de onderwysituatie als basis voor de opbouw van de didaktiek*. *Paed. Stud.* 39ste jrg. nr. 12, december 1962, p. 532
- A. J. Venter. *'n Empiriese ondersoek na die Beroepsoriëntering van Middelbare Skoolleerlinge, gesien vanuit die Gesinsmilieu*. Pretoria 1963.
- B. F. Nel en W. A. Landman: *Beroepsoriëntering van die jeugdiges in sy op-weg-wees na beroepsvolwassenheid*. *Paed. Stud.* 29ste jrg., nr. 9, september 1962, p. 387.
- M. C. H. Sonnekus. *Pedagogiese ontmoeting met die slegsienende kind*. *Paed. Stud.* 39ste jrg. nr. 2, februarie 1962, p. 61.
- J. G. Garbers. *Op zoek na affektiewe ordeningskriteria in die pedagogiese ondersoek*. *Paed. Stud.* 41ste jrg. nr. 6 en 7, juni en juli 1964, p. 284 en p. 339.
- M. C. H. Sonnekus: *Die pedagogiese onderbou van die besondere didaktiek van skoolvakke*. *Paed. Stud.* 41ste jrg. nr. 3, maart 1964, p. 113.
- F. van der Stoep. *Probleme rondom 'n fundering van die didaktiek*. *Paed. Stud.* 42ste jrg. nr. 11, november 1965, p. 499.
- M. J. Langeveld: *Beknopte teoretiese paedagogiek*. Groningen 1963⁹, p. 144–146
- J. Tuinman: *De structuur van de onderwysituatie*. *Paed. Stud.* 43e jrg. nr. 1, jan. 1966 pag. 18.
- J. de Miranda. *Opvoeden-door-onderwysen*. *Paed. Stud.* 43e jrg. 1966, p. 83.
- 74 M. J. Langeveld. *Beknopte teoretiese paedagogiek*. Groningen 1963⁹, p. 144.
- 75 p. 25 en 26.
- 76 J. de Miranda. *De structuur van de onderwysituatie als basis voor de opbouw van de didaktiek*. *Paed. Stud.* 39ste jrg. nr. 12, december 1962, p. 554 (kursivering van ons. B.).
- 77 Zie onze bespreking *Ontmoetings in het voorterrein Opvoeding, Onderwys, Gezondheidszorg*, 10e jrg. 1958/59 nr. 15, p. 134, e v.
- Zie ook. H. Dopp-Vorwald. *Der Begriff der 'Padagogische Situation' in der Erziehungslehre*. Peter Petersens *Pad. Rundschau*, Juni 1961, S. 361.
- H. Dopp-Vorwald. *Padagogie-Padagogik-Erziehungswissenschaft*. In: H. Rohrs. *Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*. Frankfurt a.M. 1964. Ook in: *Padagogische Rundschau*, 1963, S. 355.
- 78 M. J. Langeveld. *Beknopte teoretiese paedagogiek*. Groningen 1963⁹, p. 145.
- 79 Idem (Kursivering van ons, B.)
- 80 L. van Gelder. *Een oriëntatie in de orthopedagogiek*. Groningen 1962, p. 43.
- 81 M. J. Langeveld. *Beknopte teoretiese paedagogiek*. Groningen 1963⁹, p. 34.
- 82 T.a p., p. 49 (Kursivering van ons, B.)
- 83 Vergl. de in noot 73 aangegeven publikaties.
- 84 De hier aangevoerde problematiek vormt van ouds een grote moeilijkheid voor de geesteswetenschappelijke denk-traditie. Als meest geslaagde poging tot oplossing wordt doorgaans genoemd.
- Th. Litt: *Das Allgemeine im Aufbau der geisteswissenschaftlichen Erkenntnis*. Groningen 1959². Men kan 'het autonome pedagogische denken' zien als een poging om binnen het kader van een geesteswetenschappelijke wetenschapstheorie wat de pedagogiek betreft het probleem te

boven te komen.

Zie bijvoorbeeld: J. de Miranda: *Verkenning van de 'Terra Incognita' tussen practyk en theorie*. Groningen, Djakarta 1955.

Volgens Langeveld stond de pedagogiek in 1959 in dat opzicht echter nog steeds voor grote onopgeloste vraagstukken. Zie:

M. J. Langeveld: *Ueber das Verhältniss von Psychologie und Pädagogik*. In: *Psychologie und Pädagogik. Veröffentlichungen der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung*. Nr. 2. Heidelberg 1959, p. 62 en 66.

Zie in dit verband: I.3, p. 28.

85 M. J. Langeveld: *Beknopte theoretische Paedagogiek*. Groningen 1963, p. 27.

N. Perquin: *Paedagogiek*. Roermond, Maaseik 1967⁹, p. 13, e.v.

86 N. Beets: *Verstandhouding en onderscheid*. Een onderzoek naar de verhouding van medisch en paedagogisch denken. Groningen 1952.

Zie b.v. ook: S. J. L. Gouws: *Die antropologies-pedagogiese agtergrond van ortodidaktiek*. Kaapstad, Pretoria (1962).

87 S. Strasser: *Fenomenologie en empirische menskunde*. Arnhem, Zeist 1962, p. 270.

88 M. J. Langeveld: *Kind en religie*. Enige vragen voorafgaande aan een 'Godsdienst-paedagogiek'. Utrecht 1956.

M. J. Langeveld: *Das Ding in der Welt des Kindes*. In: *Studien zur Anthropologie des Kindes*. Tübingen 1956. S. 91.

N. Beets: *De grote jongen*. De psychologie van de jongen in de vlegeljaren. Utrecht 1956.

M. J. Langeveld: *Die Schule als Weg des Kindes*. Versuch einer Anthropologie der Schule. Braunschweig 1960.

M. J. Langeveld: *Was hat die Anthropologie des Kindes dem Theologen zu sagen?* In: H. Diem,

M. J. Langeveld: *Untersuchungen zur Anthropologie des Kindes*. Heidelberg 1960, S. 19.

N. Perquin: *Concrete opvoeding. Verzamelde opstellen uit de jaren 1950-1959*. Hilversum 1961.

N. Beets: *Volwassen worden*. Een probleemanalyse en een perspectief. Utrecht 1961 (met name deel II en II).

M. J. Langeveld: *De verborgen plaats in het leven van het kind*. In: *Persoon en wereld*. Utrecht 1956.

89 L. de Klerk: *De fenomenologische methode*. *Tydschrift voor Opvoedkunde*. 4e jrg. 1958/1959, p. 101.

90 O.a. M. J. Langeveld: *Inleiding tot de studie der paedagogische psychologie van de middelbare school-leefstijf*. Groningen, Djakarta 1957, p. 448-456. Vergl. I.4, p. 29, e.v.

91 I.4, p. 31, e.v.

92 Zie de in noot 87 genoemde studie van S. Strasser.

Eveneens: S. Strasser: *Die Phänomenologie und die Erfahrungswissenschaften vom Menschen. Wissenschaft und Weltbild* 1964, Heft 2, S. 97.

93 N. Perquin: *Paedagogiek*. Bezinning op het opvoedingsverschijnsel. Roermond, Maaseik 1967⁹.

94 T.a.p., p. 15.

95 M. J. Langeveld: *Handelen en Denken in de Opvoeding en de Opvoedkunde*. Groningen, Batavia 1942. Vergl. I.4, p. 31, e.v.

95a T.a.p., p. 309 en 310.

96 M. J. Langeveld: *Capita uit de algemene methodologie der paedologie*. Groningen 1959.

97 T.a.p., p. 23-33.

98 T.a.p., p. 25.

- 99 T.a.p., p. 25.
- 100 T.a.p., p. 29.
- 101 T.a.p., p. 31.
- 102 T.a.p., p. 33.
- 103 Vergl. R. Bakker: *De geschiedenis van het fenomenologisch denken*. Utrecht, Antwerpen (1964), p. 19-21.
- 104 B.v.: R. C. Kwant: *Merleau-Ponty's phaenomenologie van de perceptie*. In: *Wysgerig Perspektief op Maatschappij en Wetenschap*. 2e Jrg., juli 1962, p. 271.
- 105 S. Strasser: *Die Phanomenologie und die Erfahrungswissenschaften vom Menschen*. Wissenschaft und Weltbild. 1964, Heft 2, S. 112-113.
- 106 N. Perquin: *Zur phanomenologisch orientierten Padagogik. Bildung und Erziehung*, 17. Jhr. 1964, S. 259.
- 107 W. Brezinka: bespreking van: N.C.A. Perquin: *Padagogik. Zeitschrift fur Padagogik*. 9. Jhr. 1963, S. 442.
- 108 T.a.p., p. 261.
- 109 J. de Miranda: *Verkenning van de 'Terra Incognita' tussen practyk en theorie in middelbaar (scheikunde-) onderwijs*. Groningen 1955, p. 51.
- 110 S. Strasser: *Fenomenologie en empirische menskunde*. Arnhem-Zeist 1962, p. 15-20.
Men vergelijk ook de methodologische beschouwing in: N. Perquin: *Pedagogiek*. Roermond, Maaseik 1967, p. 13 en 14 met de overeenkomstige passage in voorgaande drukken.
- 111 Vergl. S. D. Folkema: *Wetenschappelyk onderzoek in de psychologie en in de paedagogiek*. Groningen 1960, p. 13-16.
- 112 W. Stoop: *Problemen van de methodiek*. In: Hoogveld Instituut: *Op zoek naar een pedagogisch denken*. Roermond, Maaseik 1958.
Vergl. ons artikel: *Ontmoetingen in het voorterrein*. Enkele kritische kanttekeningen bij 'Op zoek naar een pedagogisch denken'. O.O.G., 10e jrg. 1959, nr. 5, p. 134
- 113 M. J. Langeveld: *Theoretische und empirische Forschung in der Erziehungswissenschaft. Zeitschrift fur Padagogik*, 10. Jhr. 1964, p. 673.
Zie ook: M. J. Langeveld: *Über das Verhältnis von Psychologie und Padagogik*. In: *Veröffentlichungen der Hochschule für Internationale pädagogische Forschung*. Nr. 2 Heidelberg 1959.
Vergl.: p. 28.
- 114 Hoogveld Instituut: *Op zoek naar een pedagogisch denken*. Roermond, Maaseik 1958.
M. J. Langeveld: *Capita uit de algemene methodologie der paedologie*. Groningen 1959, p. 25.
M. J. Langeveld: *Verrichte en lopende onderzoeken op het gebied van het V.H.M.O. aan het pedagogisch instituut der Ryks Universiteit te Utrecht*. In: *Enkele problemen van de Nederlandse onderwijs-research*. Mededelingen van het Nutsseminarium voor Paedagogiek aan de Universiteit te Amsterdam. No. 66, p. 9-17. Groningen 1960.
Zie in verband hiermee ook: J. H. Wansink: *Nederlandse onderwijsresearch voor Wijskunde. Paed. Stud.* 39ste jrg. nr. 1, januari 1962, p. 42.
N. Perquin: *Pedagogische psychologie van de middelbare scholier*. Roermond, Maaseik 1962, p. 18-30.
M. J. Langeveld: *Theoretische und Empirische Forschung in der Erziehungswissenschaften. Zeitschrift fur Padagogik*, 10. Jhr. 1964, p. 373.
M. J. Langeveld: *In search of research*. In *Paedagogica Europaea* First Volume, 1965. Amsterdam, Brussels, Braunschweig, p. 1.
- 115 *Het derde internationale pedagogische congres*. *Paed. Stud.* 38ste jrg. 1961, p. 568.
- 116 B.v. *Algemene beschouwingen over het verwerven van gegevens in de pedagogiek*. Samenvatting door

J C van Leeuwen van een lezing, gehouden door M J Langeveld, in *Jaarboek van de Nederlandse vereniging van opvoedkundigen* Groningen 1962

G H Steffens *Wysgerige antropologie en pedagogiek* *Tydschrift voor Opvoedkunde* 9e jrg 1963/64, p 142

M J Langeveld *In search of research* In *Paedagogica Europaea*, I Amsterdam, Brussels, Braunschweig, 1965, p 6

Q L Th van der Meer *Effektief beroepsbegeleidend onderwijs* *Paed Stud* 42e jrg 1965, p, 403

N Perquin *De pedagogische verantwoordelijkheid van de samenleving* Roermond, Maaseik 1966, p 78-100

116a Vergl J M Kijm *Materiaal voor een discussie over pedagogisch onderzoek* In *Jaarboek van de Nederlandse vereniging van opvoedkundigen* Groningen 1963, p 104 e v

117 N Perquin *Pedagogische psychologie van de middelbare schoolier* Roermond, Maaseik 1962, p 25 en 26

Een vroegere versie in

N Perquin *Problemen van de pedagogische research* *Paed Stud* 37e jrg 1960 p 8-9

118 T a p , p 22

119 Vergl S D Fokkema *Wetenschappelijk onderzoek in de psychologie en in de pedagogiek* Groningen 1960, p 13

120 T a p , p 18

121 M C H Sonnekus *Die pedagogiese onderbou van die besondere didaktiek van skoolvakke* *Paed Stud* 41ste jrg , nr 3, maart 1964 p 134

122 Hoogveld Instituut *Jeugd in Breda* Een sociaal psychologisch onderzoek naar de opvoedkundige situatie van de rijpere jeugd Breda 1957

123 M J Langeveld *Theoretische und Empirische Forschung in der Erziehungswissenschaft* *Zeitschrift für Pädagogik*, 10 Jhrg 1964, S 390-391

Zie verder M J Langeveld *Über das Verhältnis von Psychologie und Pädagogik* In *Veröffentlichungen der Hochschule für Internationale pädagogische Forschung* N 2 Heidelberg 1959

M J Langeveld *In search of research* In *Paedagogica Europaea* I Amsterdam, Brussels, Braunschweig 1965, p 1 Zie ook onze bespreking hiervan in *O O G* 17e jrg nr 4, april 1966, p 122

124 Een overzicht van de (toenmalige) instituten, werkzaam op het gebied van de onderwijs research, en van hun werkzaamheden treft men aan in *Onderwijsresearch in Nederland* *Paedagogische publikaties* Tilburg 1959, p 41-69

125 Zie b v ook L van Gelder *Verwachtingen en ervaringen in de onderwijsresearch* *Paed Stud* 37e jrg 1960, p 145

C van der Zwet *De Centra en de Research* *Paed Stud* 40ste jrg , april 1963, p 203

126 *Opvoeding, Onderwijs, Gezondheidszorg* 16e jrg nr 2, februari 1965, p 51

127 Vergl Ph J Idenburg *De stichting voor onderzoek van het onderwijs* *Paed Stud* 43ste jrg nr 1, januari 1966, p 1

128 E Velema *Over de noodzakelijkheid van een meer exacte onderwijskunde* Groningen 1966

129 Vergl onze inleiding *Traditie en vernieuwing met betrekking tot het empirisch onderzoek in pedagogiek en didaktiek* Gehouden tijdens de Pedagogische Studiedagen van de Katholieke Leergangen te Tilburg, april 1965

130 M J Langeveld *In search of research* In *Paedagogica Europaea* I Amsterdam, Brussels, Braunschweig, 1965 p 1 Vergelijk onze bespreking *Een gemiste kans?* *O O G* , 17e jrg nr 4, april 1966

131 T a p , p 6

Het citaat is ontleend aan: N. Perquin: *Problemen van de pedagogische research*. *Paed. Stud.* jrg. 37, 1960, p. 4. Het luidt daar als volgt: '... een onderzoek, dat niet alleen een pedagogisch doel heeft, maar dat het relatienet der opvoedingssituatie, naar mogelijkheid, daarin betreft, meer nog dat daarin leeft, terugziende op het verleden en verwijzend naar de toekomst. Het verwijlt in de wereld van het kind, dat tot volwassenheid moet en wil komen, niet echter geïsoleerd, doch in het geheel van zijn betrekkingen, waarbij ingesloten het tijdsgewricht, waarin het leeft'. Dezelfde omschrijving vindt men in:

N. Perquin: *Zur phänomenologisch orientierten Pädagogik. Bildung und Erziehung*, 17. Jhrg. 1964, S. 265.

132 P. 47.

133 P. 17, ook noot 19.

134 Zie noot 88.

135 M. J. Langeveld: *In search of research*. In: *Paedagogica Europaea*, I. Amsterdam, Brussels Braunschweig 1965, p. 1.

Vergl. onze bespreking: *Een gemiste kans?* O.O.G. 17e jrg. nr. 4, april 1966.

136 T.a.p., p. 6.

137 T.a.p., p. 1.

138 M. J. Langeveld: *Beknopte theoretische paedagogiek*. Groningen 1963⁹, p. 25. (Kursivering van ons, B.)

139 T.a.p., p. 9.

140 T.a.p., p. 2.

141 Zie I.2.

142 Vergl. J. Bijl en J. Beekman: *Antwoord aan drs. Brus*. O.O.G. 1966 17e jrg. nr. 8 p. 282-288; en ons artikel: *Voorlopige balans*. Pedagogisch Forum, 1967, 1e jrg. nr. 1 p. 16.

143 Vergl. het slot van onze bespreking: *Paedagogica Europaea III, Een gemiste kans? Opvoeding, Onderwijs, Gezondheidszorg* 17e jrg. nr. 4, april 1966, p. 122.

144 Zie b.v. M. J. Langeveld: *Het pedagogisch aspect van het M.O.B.-werk*. In: *Het M.O.B. in pedagogisch perspectief*. Utrecht 1956.

N. Beets: *Verstandhouding en onderscheid*. Groningen, Djakarta 1952.

Vergl. S. D. Fokkema: *Wetenschappelijk onderzoek in de psychologie en in de paedagogiek*. Groningen 1960, met name p. 4.

145 Hoofdstuk I.4, p. 29, e.v.

146 M. J. Langeveld: *Beknopte theoretische paedagogiek*. Groningen 1963⁹, p. 21-25.

Overeenkomstige zienswijzen: M. J. Langeveld: *Capita uit de algemene methodologie der paedologie*. Groningen 1959, p. 9 en 10.

147 T.a.p., p. 21.

148 T.a.p., p. 23.

149 T.a.p., p. 43 en 24.

150 T.a.p., p. 24.

Vergl. in dit verband de ambivalente rol die 'beeld' speelt in het eerste hoofdstuk van: M. J. Langeveld: *Ontwikkelingspsychologie*. Groningen, Djakarta 1954².

151 T.a.p., p. 158.

152 M. J. Langeveld: *In search of research*. *Paedagogica Europaea*, First Volume. Amsterdam, Brussels, Braunschweig 1965, p. 9.

153 M. J. Langeveld: *Algemene beschouwing over het verwerven van gegevens in de pedagogiek*. Samenvatting van J. C. van Leeuwen in: *Jaarboek van de Nederlandse Vereniging van Opvoedkundigen*.

Groningen 1962, p 112

154 Vergl Hoofdstuk III, met name p 91 e v

155 T a p , p 107

156 T a p , p 111

157 M J Langeveld *In search of research In Paedagogica Europaea, I*, Amsterdam, Brussels, Braunschweig 1965, p 6

158 O a t a p , p 1 en 2, en p 11, voetnoot 5

159 O a t a p 2

160 T a p 2

161 T a p , p 2

162 Kursiveringen van ons, B

163 M J Langeveld *Handelen en denken in de opvoeding en de opvoedkunde* Groningen, Batavia 1942, p 18

164 N Perquin *Paedagogiek* Roermond, Maaseik 1967⁹, p 15 Vergl p 42

165 M J Langeveld *Desintegration and reintegration of 'pedagogy'*. In *International Review of Education* 4th Year 1958, p 64

166 M J Langeveld *Capita uit de algemene methodologie der paedologie* Groningen 1959, p 11

167 N Beets *Volwassen worden* Utrecht 1961², p 240 en 241

168 M J Langeveld *Beknopte theoretische paedagogiek* Groningen 1963⁹, p 144

169 Idem p 144

170 Idem p 146

171 Idem p 25

172 G H Steffens *Wysgerige antropologie en pedagogiek* *Tydschrift voor Opvoedkunde* 9e jrg 1963/64, p 156

173 G A Kohnstamm *Developmental psychology and the teaching of thought operations* In *Paedagogica Europaea, I* Amsterdam, Brussels, Braunschweig 1965, p 96

Drs Kohnstamm deelde ons mee, dat genoemd artikel vanuit een psychologische stellingname geschreven is. Naast de geciteerde omschrijving van de taak van de pedagogiek, troffen wij er nog enkele andere zienswijzen in aan, welke typerend zijn voor 'het pedagogisch denken'. Voorlopig nemen we aan, dat Kohnstamm zich in dit opzicht bij een bestaande pedagogische traditie heeft aangesloten, zonder dat hij als psycholoog het als zijn taak beschouwde deze voor zichzelf te verantwoorden. We kunnen echter niet uitsluiten, dat de in het citaat vermelde omschrijving van de taak van de pedagogiek uit de psychologische stellingname voortvloeide. In dat geval zal de vermelde omschrijving in deze andere kontekst beoordeeld moeten worden. Vergelijk onze 'Antwoorden' in *O O G* 17e jrg nr 5, mei 1966, p 166-172.

173a N Perquin *De pedagogische verantwoordelijkheid van de samenleving* Roermond, Maaseik 1966, p 27

173b Idem p 46

174 Zie I 4, p 29, e v

175 Voorbeelden zijn o a te vinden in M J Langeveld *Oer het wezen der paedagogische psychologie en de verhouding der psychologie tot de paedagogiek* Groningen, Djakarta 1951

N Beets *Verstandhouding en onderscheid* Groningen, Djakarta 1952

M J Langeveld *Het paedagogisch aspect van het M O B -werk* In *Het M O B in paedagogisch perspectief* Utrecht 1956, p 5

Algemene beschouwing over het verwerven van gegevens in de pedagogiek Samenvatting door J C van

Leeuwen van een lezing, gehouden door M. J. Langeveld. In: *Jaarboek van de Nederlandse Vereniging van Opvoedkundigen* 1962. Groningen (1963).

M. J. Langeveld: *In search of research*. In *Paedagogica Europaea*, I. Amsterdam, Brussels, Braunschweig 1965, p. 1, e.v.

N. Perquin: *De pedagogische verantwoordelijkheid van de samenleving*. Roermond, Maaseik 1966. Met name p. 48-63.

176 N. Beets: *Verstandhouding en onderscheid*. Groningen, Djakarta 1952, p. 56.

176a N. Perquin: *De pedagogische verantwoordelijkheid van de samenleving*. Roermond, Maaseik 1966, p. 6, 27, 48-63.

177 M. J. Langeveld: In *Jaarboek van de Nederlandse Vereniging van Opvoedkundigen* 1962, p. 108. Een dergelijke klacht van nog breder strekking vindt men in: *In search of research*, van dezelfde auteur. In *Paedagogica Europaea* I. 1965, p. 1, e.v.

178 H. W. F. Stellwag: *De interpretatie van het Academisch Statuut betreffende de studie in de Opvoedkunde*. T.a.p., p. 79.

179 Vergl. hoofdstuk I.3, p. 21, e.v.

180 Het is niet onze bedoeling een kroniek van de didaktiek in Nederland te schrijven. We vermelden daarom op deze plaats geen personen en publikaties. Een goed uitgebalanceerde bespreking zou een studie op zich vormen. Een uitzondering lijkt ons echter geboden. Prof. W. H. F. Stellwag komt vanuit een ander startpunt en via een andere weg tot opvattingen, die, wanneer we ons niet vergissen, voor de didaktiek als praktische wetenschap consequenties heeft, welke in belangrijke mate parallel lopen met hetgeen wij trachten te verdedigen. Vergl. bijvoorbeeld: H. W. F. Stellwag: *Positief of negatief*. *Paed. Stud.* 39ste jrg nr. 7 en 8, juli 1962, p. 321.

H. W. F. Stellwag: *De verhouding van de wetenschap der opvoeding tot de praktijk*. *Paed. Stud.* 43ste jrg nr. 3, maart 1966, p. 97.

181 Het besef van betrekkelijkheid, waarmee de hedendaagse beoefenaar van de psychologie de eigen wetenschap tegemoet treedt, komt duidelijk tot uiting in een drietal redes, onlangs uitgesproken bij de aanvaarding van leeropdrachten in de psychologie van de Nijmeegse Universiteit.

J. Kremers: *Leren in de leertheorie*. Assen 1965

Th. G. G. Bezembinder: *Kiezen in de psychologie*. Assen 1966.

A. M. P. Knoers: *De functie van de leraar in het leer- en instructieproces*. Assen 1967.

182 'Wenn meine Sichtweise zutreffend ist, dann ist Phänomenologie in erster Linie eine Lehre von den fundamentalen Strukturen menschlicher Erfahrung... Eine solche Philosophie ist mehr als jede andere geeignet, das anthropologische Fundament für menschenkundliche Forschungen abzugeben'.

S. Strasser in: *Die Phänomenologie und die Erfahrungswissenschaften vom Menschen. Wissenschaft und Weltbild*, 1964, Heft 2, p. 113.

183 Vergl. p. 17 en noot 19.

184 We noemen slechts: Husserl, Scheler, Heidegger, Jaspers, Merleau-Ponty, Strauss, Minkowski, Buytendijk, Strasser, Kwant, Christian, enz.

185 C. F. Graumann: *Grundlagen einer Phänomenologie und Psychologie der Perspektivität*. Berlin 1960.

186 Th. Litt: *Führen oder Wachsenlassen*. Stuttgart 1961⁹, p. 83.

H. Rohrs (Hrsgb): *Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*. Frankfurt a.M. 1964, p. 58.

187 M. J. Langeveld: *Handelen en denken in de opvoedkunde*. Groningen, Batavia 1942.

M. J. Langeveld. *Over het wezen der paedagogische psychologie, enz.* Groningen, Djakarta 1951, p. 10 en 15.

M. J. Langeveld: *Beknopte theoretische paedagogiek.* Groningen 1963⁹, p. 149.

M. J. Langeveld. *Theodor Litt. Paed. Stud.* 39ste jrg nr. 9 september 1962, p. 386.

B. F. Nel: *Die aard en wese van die sielkundige pedagogiek en sy verband met die pedagogiek as wetenskaplike stelsel.* Pretoria 1956, p. 4-6.

G. H. Steffens: *Wysgerige antropologie en pedagogiek. Tydschrift voor Opvoedkunde*, 9e jrg. 1963/64, p. 142, met name p. 151 en 152

188 Th. Litt: *Führen oder Wachsenlassen* Stuttgart 1961⁹, p. 86 en 87

189 T.a.p., p. 88.

190 T.a.p., p. 90.

191 T.a.p., p. 92.

192 T.a.p., p. 99.

193 T.a.p., p. 101

194 T.a.p., p. 102

195 T.a.p., p. 103.

196 T.a.p., p. 104.

197 T.a.p., p. 107 en 108 (laatste kursivering van ons, B.)

198 T.a.p., p. 109.

199 Zie b.v. M. Merleau-Ponty: *L'oeil et l'esprit* In *Les Temps Modernes* Vol. 17, nr. 184-185, p. 193.

200 Zie b.v. P. Christian. *Vom Wertbewusstsein im Tun* In *Beiträge aus der allgemeinen Medizin*. 4 Heft, Stuttgart 1948

201 Terwijl men in Nederland in kringen van 'het autonome pedagogische denken' aan de oplossing van het probleem van de wetenschappelijke kenbaarheid van het onherhaalbaar unieke en strikt persoonlijke, voor zover ons bekend, weinig heeft gewerkt – het is een kernpunt van heel de opgeworpen problematiek – heeft Litt zich uitvoerig met dit vraagstuk bezig gehouden. Zie b.v.

Th. Litt: *Das Allgemeine im Aufbau der geisteswissenschaftlichen Erkenntnis*. Groningen 1959².

J. de Miranda: *Verkenning van de 'Terra Incognita' tussen practyk en theorie in Middelbaar (Scheikunde) Onderwijs* Groningen 1955, p. 44, e.v

202 Th. Litt: *Pädagogik* In Paul Hinneberg (Hrsg.). *Die Kultur der Gegenwart* Teil I, Abt. VI. Leipzig, Berlin 1924³, p. 309.

203 Th. Litt. *Führen oder Wachsenlassen* Stuttgart 1961⁹, p. 136.

204 Zie p. 75.

205 Zie b.v. F. J. J. Buytendijk: *Vernieuwing in de wetenschap*. In: *Annalen van het Thymgenootschap*. Jrg. XLII, afl. 3, 1954, p. 230.

206 S. Strasser: *Fenomenologie en empirische menskunde* Bijdrage tot een nieuw ideaal van wetenschappelijkheid. Arnhem, Zeist 1952

207 M. Merleau-Ponty: *Phénoménologie de la perception*. Paris 1945, Het zij ons veroorloofd hier te verwijzen naar onze overzichten:

De taal by Merleau-Ponty Ned. Tydschr. voor de Psych. en haar grensgebieden. 1958, p. 26.

Een samenvatting van de zienswijzen van M. Merleau-Ponty met betrekking tot de taal. Algemeen Nederlands Tydschrift voor Wysbegeerte en Psychologie. 1964, p. 75.

Onze kennismaking met de werken van Merleau-Ponty heeft een belangrijke invloed gehad op de weergegeven opvattingen. De laatste pagina van het laatstgenoemde artikel is misschien

illustratief

Het begrip 'Motivation' speelt overigens bij Husserl reeds een belangrijke rol. Zie b.v.: E. Husserl: *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*. Haag, 1. Buch, 1950, p. 112; 2. Buch, 1952, p. 211, e.v.

E. Husserl. *Cartesischen Meditationen* Haag, 1963, p. 109, e.v.

208 C. F. Graumann: *Grundlagen einer Phänomenologie und Psychologie der Perspektivität*. Berlin 1960, p. 141, e.v.

208a Vergl. H. W. F. Stellwag: *De verhouding van de wetenschap der opvoeding tot de praktijk*. In: *Jaarboek van de Nederlandse vereniging van opvoedkundigen* Groningen 1964-1965, p. 205 e.v. Met name de slotpassage

209 Overeenkomstige gedachten in: H. W. F. Stellwag: *De interpretatie van het Academisch Statuut betreffende de studie in de opvoedkunde*. In: *Jaarboek van de Ned. Ver. van Opvoedkundigen*. Groningen 1962, p. 77 en 78.

210 Vergl. S. Strasser: *Paedagogische praktijk en wetenschap*. *Tydschrift voor Opvoedkunde*. 5e jrg. 1959/60, p. 193, met name p. 201 en 202.

211 C. F. Graumann: *Grundlagen einer Phänomenologie und Psychologie der Perspektivität*. Berlin 1960, p. 136.

212 B.v.: G. H. Steffens: *Wysgerige anthropologie en pedagogiek*. *Tydschrift voor Opvoedkunde*, 9e jrg., 1963/1964, p. 142. Zie p. 149-151.

Vergl. ook Hoofdstuk II 2 en II.3, bijv.: noot 86 en 109.

213 S. Strasser: *Die Phänomenologie und die Erfahrungswissenschaften vom Menschen*. *Wissenschaft und Weltbild*, 1964, Heft 2, S. 97, met name p. 111, e.v.

W. Loch: *Die anthropologische Dimension der Pädagogik*. Essen (1963), p. 16-21, 40, 72-76.

214 Vergl. G. H. Steffens: *Traditie en vernieuwing in de pedagogiek*. *Tydschr. voor Opvoedk.* 10e jrg. 1964/65, p. 331/332.

214a Vergl. het theoretisch gedeelte uit E. Velema: *Het oriëntatiejaar van het lager technisch onderwijs*. Groningen 1963.

215 C. J. M. H. Souren en E. Pelosi: *Hedendaagse vraagstukken van opvoeding en onderwijs*. Tilburg 1959.

216 A. D. de Groot: *De zin en de plaats van de research in het onderwijs*. In *Onderwijsresearch in Nederland*, nr. 4 van *Pedagogische Publikaties*. Tilburg 1959, p. 22.

217 Belangrijke gedachten vindt men in: *Onderwijsresearch in Nederland*, *Pedagogische Publikaties*, nr. 4. Tilburg 1959, waarin:

A. D. de Groot: *De zin en de plaats van de research in het Onderwijs*. p. 21.

J. Th. Snijders: *De situatie van de onderwijsresearch in Nederland*. p. 29.

218 Vergl. hiervoor, en ook voor het onder 3, 5, 7, 9, en 11, vermelde:

S. D. Fokkema: *Wetenschappelijk onderzoek in de psychologie en in de pedagogiek*. Groningen 1960, o.a. p. 20.

219 Een inmiddels reeds verouderd overzicht van de instituten, welke werkzaam zijn op het gebied van de onderwijsresearch en van hun werkzaamheden treft men aan in: *Onderwijsresearch in Nederland*, *Pedagogische Publikaties*, Tilburg 1959, p. 41-69.

220 Zie b.v.: V. van Achter: *Existentiële taal filosofie en didaktiek*. *Tydschrift voor Opvoedkunde*, 8e jrg. nr. 4, 1962/63, p. 221.

H. Scheuerl: *Das Spiel*. Weinheim 1959.

221 Verg. W. Loch: *Die anthropologische Dimension der Pädagogik*. Essen (1963).

222 T.a.p., p. 85.

223 Men vergelijkte voor hetgeen volgt.

S. Strasser: *Fundamentele problemen in verband met het verzamelen van gegevens in de pedagogiek*. In: *Jaarboek van de Nederlandse vereniging van opvoedkundigen*. 1962. Groningen (1963), p. 113.

224 L. van Gelder: *Deelname en distantie*. Groningen 1964, p. 8 en p. 25.

Van Gelder stelt hier in een noot – naar aanleiding van zijn opmerking, dat de opvatting van Langeveld de laatste twintig jaar niet is weerlegd – met betrekking tot onze bezwaren, dat deze zouden berusten op een onvoldoende onderscheiden tussen antropologische pedagogiek en pedagogische antropologie. Hij beroept zich daarbij op W. Loch: *Die anthropologische Dimension der Pädagogik*. Essen 1963.

Een uitwerking van deze gedachte zou ons van ons ongelijk kunnen overtuigen. In afwachting daarvan blijven we voorlopig van mening, dat Van Gelder's kritiek niet onze opvatting maar 'het pedagogisch denken' treft. Het kan echter zijn, dat we Loch niet goed begrepen hebben.

225 S. Strasser: *Fenomenologie en empirische menskunde*. Arnhem, Zeist 1962, o.a. p. 237, e.v.

226 Voorbeeldig in dit verband is: H. Scheuerl: *Das Spiel*. Weinheim 1959.

227 Vergl. S. Strasser: *Didaktik ohne Platonismus. Nachdenkliches zu Hillebrands 'Psychologie des Lernens und Lebens'*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. Jhrg. 10. Heft 6, Dezember 1964, p. 538.

228 N. Beets: *Volwassen worden*. Utrecht 1960.

229 E. A. A. Vermeer: *Spel en spelpedagogische problemen*. Utrecht 1955.

230 Vergl. hoofdstuk II.6, p. 68, en het daar vermelde artikel van prof. Stellwag.

231 Men zie b.v. het voorwoord in:

C. van Andel-Ripke: *Lichamelijke groei en karakterontwikkeling*. Orthopedagogische geschriften I. Groningen 1961.

232 B.v.: N. Beets: *Volwassen worden*. Utrecht 1961², p. 239–242.

233 Vergl. M. J. Langeveld: *In search of research*. In: *Paedagogica Europaea* 1965, p. 1, e.v. en onze bespreking hiervan in *O.O.G.*, 17e jrg. april 1966, nr. 4, p. 122.

234 Zie p. 64 en 65.

235 Overeenkomstige gedachten in: H. W. F. Stellwag: *De interpretatie van het Academisch Statuut betreffende de studie in de opvoedkunde*. In *Jaarboek van de Ned. Ver. van Opvoedkundigen*, 1962 Groningen (1963), p. 73.

H. W. F. Stellwag: *De verhouding van de wetenschap der opvoeding tot de praktijk*. In: *Jaarboek van de Nederlandse vereniging van opvoedkundigen* Groningen 1964–1965, p. 205 e.v.

236 Verg. S. Strasser: *Paedagogische praktijk en wetenschap*. *Tijdschrift voor Opvoedkunde*, 5e jrg. 1959/60, p. 193.

237 P. Post: *De moderne onderwijsersopleiding*. *Paed. Stud.* 40ste jrg. nr. 1, januari 1963, p. 19.

238 Vergl. E. Velema: *Polemiek of onderzoek*. *Paed. Stud.* 41ste jrg. nr. 7, juli 1964, p. 363.

239 Q. L. Th. van der Meer: *Sociaal Functioneren*. *Paed. Stud.* 43ste jrg. nr. 1, januari 1966, p. 9.

240 T.a.p., p. 16 en 17.

241 T.a.p., p. 10.

I.1.

Um 1930 setzt sich, international gesehen, immer mehr die Erkenntnis durch, dass man sich von einer direkten Anwendung der allgemeinen Psychologie auf Unterricht und Erziehung nicht sehr viel versprechen darf. Dagegen entsteht in den Niederlanden um dieselbe Zeit zum ersten Mal eine didaktische Strömung, die sich unmittelbar auf eine psychologische Theorie beruft (1 c die Denkpsychologie von Kulpe und Selz). Sie spielt bis etwa 1950 eine wichtige Rolle. Danach folgt auch in den Niederlanden eine Reaktion. Eine Auffassung, die einem *autonomen pädagogischen Denken, das von einer phänomenologischen Analyse der Erziehungssituation ausgeht*, das Wort redet, herrscht allmählich vor.

I.2.

Bezeichnend für diese Auffassung ist eine Studie von M. J. Langeveld 'Ueber das Wesen der pädagogischen Psychologie' (1951) (Note 17). Sie enthält u. a. folgende Thesen:

a Der Begriff der 'Anwendung der Psychologie' in der üblichen Bedeutung hat keinen Sinn.

b Die Psychologie kann nie und nirgends die Erziehung führen oder richten.

c Die Psychologie ist nach Ursprung, Sinn und Objekt von der Erziehungswissenschaft abhängig.

d Die Psychologie kann nichts anderes sein als Gesichtspunkt und Methode innerhalb eines nicht von ihr bearbeiteten, noch weniger von ihr konstituierten Sinnzusammenhangs.

e Innerhalb der existential-analytischen Erhellung der Erziehungssituation stellt sich die Psychologie heraus als entweder heteronom und unanwendbar oder als Benennung einer Methode, die innerhalb der Existenz-Analyse eine bedingte Bedeutung hat, aber dafür nun die 'Anwendung' nicht mehr braucht, weil sie schon aus primär- und autonom-pädagogischem Denken hervorgegangen ist.

I.3.

Diese Auffassung hatte in den Niederlanden grosse werbende Kraft. Auch fehlte es nicht an *Versuchen, von diesem Standpunkt aus eine pädagogische Wissenschaft zu begründen*. Die Versuche blieben jedoch *ohne überzeugenden Erfolg*. Man verlor sich in Präliminarbetrachtungen, oder man verfiel in Inkonssequenzen, oder man griff zurück auf Anwendung der Psychologie, oder man relativierte die Ausgangsposition so weitgehend, dass die Existenzmöglichkeit der Pädagogik selber zum Problem wurde.

II.1–II.6.

Tatsächlich ergeben sich folgende Schwierigkeiten

a Der Ausgangspunkt – die Analyse der *Erziehungssituation* – bringt Probleme mit sich, die nicht befriedigend gelöst sind. Die Mehrdeutigkeit des Terminus 'Situation' dürfte mit Schuld daran sein.

b Es zeigt sich als schwierig, für die *phanomenologische Methode* in diesem Zusammenhang eine kritisch-vertretbare Form zu finden. Man entfernte sich immer mehr von der phänomenologischen Tradition. Die phänomenologische Methode wurde zu einem Weg zur persönlichen, intuitiven, gefühlsmässigen Gewissheit zu gelangen.

c Hinsichtlich der *empirischen Methode* bleibt 'das pädagogische Denken' mehr oder weniger ambivalent. Sein Ausgangspunkt ist ein solcher, dass es der empirischen Untersuchung keinen deutlichen Platz in der Pädagogik anweisen kann. Die Folge ist eine verworrene und wenig fruchtbare Sachlage.

d Die Auffassung, dass die *Erfahrungswissenschaften vom Menschen* nach Ursprung, Sinn und Objekt von der Pädagogik abhängig seien, lässt sich nicht nur schwer wahr machen, sie widerspricht auch der täglichen Erfahrung und steht einer fruchtbaren Kommunikation mit z.B. Psychologie, Soziologie und Medizin und deren Pflegern hemmend im Wege.

e Der Gedanke, die Pädagogik sei eine ganz eigenartige, durch eigenartiges Denken gekennzeichnete Wissenschaft, wobei die Verflechtung von *Theorie und Praxis* ein entscheidender Aspekt ist, führt dazu, dass sowohl die Praxis als auch die Theorie nicht genügend zur Geltung gelangen. Eine Schulung im phänomenologisch-pädagogischen Denken führte zu dem Ergebnis, dass man konkrete pädagogische Situationen ihrem Wesen nach durchschaue. Nach solcher Auffassung ist die Pädagogik die Wissenschaft, welche Erziehung ermögliche und durchführe. Damit bekommt sie eine Aufgabe zugewiesen, die für eine Wissenschaft nicht im Bereich des Menschenmöglichen liegt.

f Die erwähnte Verflechtung von Theorie und Praxis erschwert eine unpersonliche *wissenschaftliche Diskussion der Pädagogen untereinander*. 'Das autonome pädagogische Denken' wird auf diese Weise Anlass zu einer uneigentlichen, persönlich gefärbten, autoritären Art Wissenschaft zu treiben.

I.4 und III.2.

Weil der phänomenologische Ausgangspunkt nicht die wirkliche Wurzel des 'autonomen pädagogischen Denkens' ist, kann dort die Ursache des Versagens nicht liegen. Alle Merkmale des 'autonomen pädagogischen Denkens' finden sich z.B. bereits in der bekannten, nicht von phänomenologischem Standpunkt ausgehenden Studie von Th. Litt: '*Das Wesen des pädagogischen Denkens*' (1911) (Note: 186), wenn Litt sie auch nicht extrem ausarbeitet.

Die Konzeption des 'pädagogischen Denkens' ist für Litt ein Ausweg aus einer bestimmten Schwierigkeit. Pädagogik als Wissenschaft ist für ihn auf

eine andere Weise nämlich nicht denkbar Die Realisierbarkeit der Konzeption bleibt für ihn problematisch

Die Schwierigkeit, für die Litt einen Ausweg sucht, ist aber nicht in der Sache selber begründet, sondern im Begriffssystem, mit dem er sich an das Problem von Denken und Handeln und ihrer beider gegenseitigen Beziehungen heranmacht Kennzeichnend dafür ist die absolute Trennung von Geist und Materie, Innerlichkeit und Ausserlichkeit, Subjekt und Objekt, Finalität und Kausalität, usw Folglich sieht er alle Finalität als aus dem Innern, dem Geist stammend Das *objektivierende Denken*, das Denken, das sich dem Anderen gegenüberstellt, ist das *Erklärungsprinzip für die Zielgerichtetheit des Handelns* Daraus ergeben sich aber unübersteigliche Schwierigkeiten mit Bezug auf das 'Zusammen-Sein' (die Kommunikation, die Transzendenz) Litt gleitet darüber hinweg, wo er das Handeln des Künstlers, des Technikers, des Biologen usw bespricht Bei der Erziehung, wo unvermeidlich zwei Subjekte unmittelbar zu einander in Beziehung treten, stellt sich das Problem jedoch so nachdrücklich, dass Litt nicht daran vorbeisehen kann und zu dem, auch in seinen Augen problematischen, 'pädagogischen Denken' seine Zuflucht nimmt

Eine erneute Hinwendung zu dem Problem der Beziehung zwischen (wissenschaftlichem) Denken und Handeln führte zu der Erkenntnis, dass Litts Schwierigkeit nicht nur für die Pädagogik gilt, sondern dass sie überall auftaucht, wo von einer praktischen Anwendung der Wissenschaft die Rede ist

III.1.

Das Versagen des 'pädagogischen Denkens' in den unter II 1 bis II 6 genannten Punkten wird begreiflich aus der Tatsache, dass es, ebenso wie Litt, die Zielgerichtetheit des pädagogischen Handelns aus dem objektivierenden Denken zu begreifen sucht Ein Ausweg lässt sich finden, wenn das dualistische Begriffssystem aufgegeben wird

Auf der Spur von Phänomenologen, namentlich von M Merleau-Ponty, wurde nach einer Lösung gesucht anhand des Begriffs 'Motiv' *Motiv* will dann verstanden sein als ein Antezedent, das zum Sinn einer Situation beiträgt, aber durch die Sinngabe selber seine endgültige Bedeutung gewinnt Ein Motiv bestimmt die Situation nicht eindeutig, so wie die Ursache ihre Wirkung und die Prämisse den Schluss bestimmt Ein wissenschaftlicher Satz fungiert im (pädagogischen) Handeln, in der konkreten (pädagogischen) Situation, als Motiv

III.3 bis III.7.

Damit ist tatsächlich ein Ausweg aus den genannten Schwierigkeiten gezeigt:

a *Die Pädagogik als Wissenschaft* hat nicht langer die Aufgabe, Erziehung zu ermöglichen und durchzuführen Sie hat eine Aufgabe welche sich klar unterscheidet von der der Praxis, nämlich: die immer bessere Verwertung all-

gemeiner, wiederkehrender Aspekte der Erziehung und des Unterrichts.

b *Empirische Methoden* sind nicht langer Wege, auf denen man Gesetzmässigkeiten feststellt, welche in einer für die Pädagogik nicht interessanten stofflichen Welt gelten. Innerhalb der Pädagogik sind es Methoden, mit deren Hilfe man Regelmässigkeiten feststellt, deren Kenntnis für die Praxis motivierenden Wert hat.

c *Die phänomenologische Methode* ist nicht langer ein Weg, der unmittelbar zur definitiven und reifen praktischen pädagogischen Kenntnis, zur wissenschaftlichen Erkenntnis konkreter pädagogischer Situationen in ihrer Einmaligkeit führt. Diese Methode spielt aber wohl eine Rolle, z. B. mit Bezug auf folgende Aufgaben:

A Die Umschreibung der fundamentalen pädagogischen Kategorien und deren Integration in eine philosophische Anthropologie

B Eine möglichst gute Verankerung von allerlei weniger fundamentalen Begriffen im Sprachgebrauch und in der vorwissenschaftlichen Erfahrung. Weil die Pädagogik als kulturbedingte praktische Wissenschaft stets Veränderungen unterworfen ist und der Integration ermangelt, tut eine solche Verankerung um so mehr not.

C Die fortwährende Relativierung pädagogischer Sätze, besonders solcher, welche auf die Tatsachenforschung zurückgehen. Das bedeutet keineswegs, dass damit der empirischen Forschung der Weg vorgeschrieben wird. Sie geht ihren eigenen Weg, ohne dass sie durch philosophische oder weltanschauliche Grenzen gehindert wird.

D Es wird nunmehr begreiflich, dass *andere Erfahrungswissenschaften vom Menschen* zu Aussprüchen kommen können, welche für die Praxis des Unterrichts und der Erziehung motivierenden Wert besitzen, zur Not unter Umgehung der Pädagogik. Integration dieser Kenntnis in die Pädagogik ist jedoch möglich und erwünscht.

E Es leuchtet ein, dass die *Praxis* eine eigene Verantwortlichkeit trägt, welche nicht auf die der Pädagogik zurückzuführen ist. In der Erziehungssituation steht der Praktiker schliesslich nicht denkend dem Kind gegenüber. Sich selbst aufs Spiel setzend, tritt er in die Situation ein. Zusammen mit dem Kind bestimmt er auf eine ursprüngliche Weise ihren Sinn. Für ihn hat die Pädagogik insofern Wert, als sie in ihren Aussprüchen allgemeine Aspekte derartiger Situationen so in Worte zu fassen weiss, dass er sie in der einmalig-konkreten Situation wiedererkennt und ihnen ihren endgültigen pädagogischen Sinn zu geben versteht.

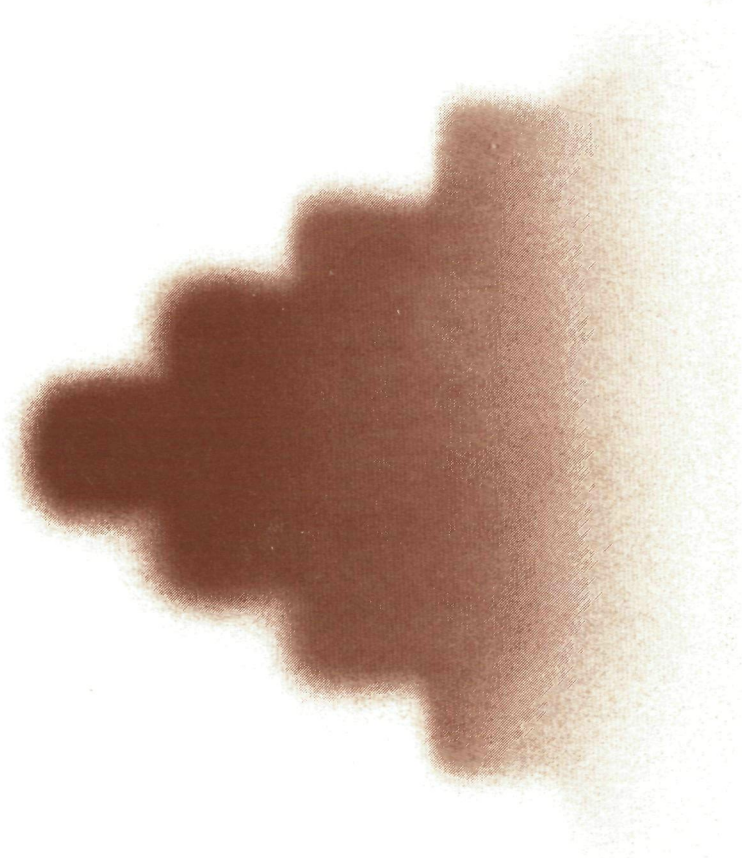
So betrachtet, ist die Rolle der Pädagogik bei der Ausbildung von Praktikern für Unterricht und Erziehung zugleich eine bescheidenere und deutlichere. Sie kann auch eine fruchtbarere sein.

Uitgeverij Zwijzen b.v. Tilburg



B.Th.Brus

Leren bij Husserl



LEREN BIJ HUSSERL

B. Th. Brus

Zoekend naar een derde weg

III

Leren bij Husserl

UITGEVERIJ ZWIJSEN B.V. — TILBURG 1978

Die Verwirrung und Oede der Psychologie ist nicht damit zu erklären, dass sie eine „junge Wissenschaft“ sei, ihr Zustand ist mit dem der Physik z. B. in ihren Frühzeit nicht zu vergleichen. Es bestehen nämlich, in der Psychologie, experimentelle Methoden und **Begriffsverwirrung**.

Das Bestehen der experimentellen Methode lässt uns glauben, wir hätten das Mittel, die Probleme, die uns beunruhigen, loszuwerden; obgleich Problem und Methode windschief aneinander vorbei laufen.

Ludwig Wittgenstein
Philosophische Untersuchungen.
Oxford, 1953, p. 232

Voor zover ons bekend werd tot heden geen poging gedaan, de problematiek van het **leren** systematisch te konfronteren met de fenomenologie, zoals deze wordt opgevat in de traditie, die op Husserl teruggaat. Gezien de centrale rol, die het begrip **leren** speelt in de psychologie, de psychiatrie, de pedagogiek, de didaktiek, enz., is dit enigermate bevreemdend.

In deze studie wordt een dergelijke poging ondernomen. Dit zou opgevat kunnen worden als een onderneming, die eigenlijk uit de tijd is, als een echo uit een verleden, dat inmiddels is afgesloten. De juistheid van een dergelijke opvatting valt op zijn minst te betwijfelen. De laatste jaren valt internationaal gezien opnieuw een stijgende onzekerheid te bespeuren met betrekking tot de aard van de sociale wetenschappen en hun methoden van onderzoek. Men zoekt naar nieuwe uitgangspunten. Husserl blijkt daarbij een van degenen, bij wie men steeds weer inspiratie zoekt. Het komt ons overigens voor, dat Husserl daarbij niet altijd juist begrepen wordt. Ook in het verleden werd hij naar we vrezen, niet steeds juist verstaan, door degenen, die zich op hem beriepen.

Voor Nederland geldt nog een bijzondere reden om in het kader van pedagogiek en didaktiek aan Husserl aandacht te besteden. De „fenomenologische pedagogiek” was in ons land een tiental jaren geleden een in de opvoedkunde dominerende stroming. Op het ogenblik is ze van het officiële toneel van de wetenschap min of meer verdwenen. De vraag kan gesteld worden, of deze koerswijziging voldoende bewust werd voltrokken, of daarbij weloverwogen gekozen werd voor iets beters. Wat nam de plaats in van de fenomenologische pedagogiek? Zou het kunnen zijn, dat ongemerkt met niet houdbaar gebleken opvattingen ook waardevolle aanzetten en uitgangspunten buiten de gezichtskring raakten? Valt er ook wat dit betreft misschien te **leren bij Husserl?**

Deze studie is eigenlijk een wat uit zijn oorspronkelijk kader gegroeid eerste hoofdstuk van wat bedoeld was als een proefschrift, waarin gepoogd zou worden, wat licht te brengen in de problematiek rond de theorieën met betrekking tot het **leren**. Aan het slot vindt men de sporen van een opzet voor het geheel nog terug. Omdat het de bedoeling was in latere hoofdstukken aandacht te schenken aan de

opvattingen van kommentatoren, volgelingen en critici van Husserl, bleven deze in het eerste hoofdstuk buiten beschouwing.

Nadere bestudering van Husserl's werken bracht echter een wat paradoxe situatie onder onze aandacht. Terwijl Husserl nergens het **leren** thematisch aan de orde stelt, blijkt hij in feite steeds (mede) over **leren** te spreken. Het inzicht brak door, dat in deze paradox de kern van de problematiek rond het onderzoek van het **leren** besloten ligt. Wat als een inleidend hoofdstuk bedoeld was, groeide zo uit tot een studie op zich. Aan het voornemen om in eerste instantie alleen aandacht te schenken aan de werken van Husserl zelf, werd daarbij vastgehouden. Op een evenwichtige wijze alle in aanmerking komende verdere auteurs in de beschouwing betrekken zou om een zeer uitvoerige studie hebben gevraagd. Het doen van enkele - onvermijdelijk toevallige - grepen zagen we niet als een aanvaardbaar alternatief. Zo bleef deze studie beperkt tot een poging in het betrokken opzicht Husserl te begrijpen vanuit Husserl alleen.

Om een mogelijk misverstand bij voorbaat de pas af te snijden is de volgende opmerking hier misschien op zijn plaats.

De problematiek van het wetenschappelijk onderzoek van het **leren** stond bij deze studie van meet af aan centraal. Vanuit dit gezichtspunt wordt Husserl's werk beschouwd. Hoewel al doende steeds duidelijker werd, dat de eenmaal gestelde taak ons tot problemen voerde, die mede de kern vormen van Husserl's denken, blijft deze studie vanuit zijn aard een bepaalde doorsnede door Husserl's werk. Vanuit andere voor zijn werk zelf meer wezenlijke perspectieven vragen problemen, ontwikkelingen en nuanceringen de aandacht, waar hier, naar we menen niet ten onrechte, aan voorbij werd gegaan. Om enigermate tegemoet te komen aan een mogelijke behoefte bij de lezer de weergegeven opvattingen van Husserl in hun eigen kontekst te plaatsen en zo op hun draagkracht te beproeven, werd in de aantekeningen in ruime mate verwezen naar plaatsen, waar hij over de problematiek in kwestie spreekt.

B. Th. Brus

Beek bij Nijmegen
december 1976

INHOUD

	pag.
Inleiding	7
I. Onderzoek van het <i>leren</i>.	15
Hoge verwachtingen.	15
Veelheid in plaats van eenheid.	15
De onderwijsresearch volgde deze ontwikkeling op afstand.	20
Reden tot bezinning.	22
Een aanwijzing?	25
Onderzoeken is zelf een vorm van <i>leren</i> .	27
Beperking tot een konfrontatie met het werk van Husserl.	29
II. Leren in Husserl's werk.	32
In Husserl's werk komt „ <i>leren</i> ” niet aan de orde.	32
„ <i>Leren</i> ” vervalt in de fenomenologische reductie.	32
Heeft een onderzoek naar het „ <i>leren</i> ” bij Husserl dan zin?	36
III. Retentie als sleutelbegrip.	43
Retentie.	43
Retentie en herinnering.	47
Retentie en <i>leren</i> .	48
IV. Waarnemen is in zekere zin <i>leren</i>.	50
Waarnemen.	50
Het tijd fase-objekt (Zeitgegenstand) en het ruimtelijk ding.	52
Het waargenomen ding en zijn horizon van verwachtingen.	53
De evidentie van de waarneming.	55
<i>Leren</i> en waarnemen.	57
V. De passieve synthese.	58
Een verborgen ondergrond.	58
De synthese van de laagste orde.	59
Affektie.	60
Voortplanting van affektie.	61

VI.	De beslissende rol van het herinneren.	63
	Wekking op afstand in de tijd.	63
	Associatie.	63
	Herinneren en waarnemen.	65
	Opgevat als empirisch subjekt ben ik lerend subjekt.	68
VII.	Het voortgezette transcendente waarnemen als <i>leren</i>.	71
	De voortgezette transcendente waarneming.	71
	Vormen van modalisering.	72
	Immanent waarnemen en modalisering.	75
	Evidentie van de herinnering.	75
	Bewährung.	77
VIII.	De actieve sfeer.	79
	De actieve sfeer en leren.	79
	Het actieve ik neemt de passieve intentie tot eenstemmigheid over.	80
	Wijzen waarop het actieve ik het passief gebeuren op zich neemt. Een eerste overzicht.	80
IX.	De actieve toewending tot het individuele in de aanschouwing.	84
	Het nader beschouwen.	84
	Het indringen in de inwendige horizon: het ontvouwen.	84
	Diversiteit van de ontvouwing op grond van de intentie van het ik.	85
	Diversiteit van ontvouwing op grond van de wijze, waarop het object in de waarneming gegeven is.	87
	Het indringen in de uitwendige horizon.	89
	Soorten van relaties.	90
X.	De actieve synthese.	92
	Waarnemen en oordelen.	92
	Substantivering van het oordeel.	93
	Verstandsobjecten als objecten van geheel nieuwe aard.	94
XI.	Het begrijpen.	96
	Het algemene.	96

	De oorspronkelijke konstitutie van algemeenheden.	96
	Begrip als open horizon.	97
	Het algemene oordeel.	98
XII.	De actieve modalisering van het oordeel.	100
	Modifikatie van het oordeel door sedimentatie.	100
	De motivering tot actieve modalisering van het oordeel.	101
	De kritische instelling.	103
	Modalisering van het oordeel uiteindelijk gericht op herstel van eenstemmigheid in de waarnemingswereld.	104
	Vormen van actieve modalisering.	105
	Het vragen als actief streven naar zekerheid.	105
	Het funderen.	106
XIII.	Het kennen van de wetenschappen.	108
	Husserl's oogmerk.	108
	Een nieuwe wetenschap.	109
	Kennen, waarheid, evidentie.	112
	De idee van wetenschap.	114
	Nogmaals: de algemene begrippen.	116
	Empirische algemeenheden.	120
	Zuivere algemeenheden.	123
	De methodische toewending tot het algemene: de wezensschouw.	126
	Wezensschouw als onbetwistbaar noodzakelijke taak voor de wetenschappen.	127
	Nogmaals: Husserl's oogmerk.	129
XIV.	Intermezzo.	131
	Tussentijdse balans.	131
	Fundering van het begrip „leren”.	136
	Naar een wezensschouw van leren?	143
	Een onvoltooide wezensschouw.	149
	Ons kennen van leren is gefundeerd in ons kennen van belevingen en gedragswijzen van subjecten.	152
XV.	Het <i>leren</i> kennen van de ander, het <i>leren</i> kennen door de ander.	154
	De intersubjectiviteit bij Husserl.	154

	De primordiale sfeer.	155
	We nemen de ander waar.	156
	Vormen van mede-zingeven.	158
XVI.	De wereld voor ons.	160
	De objektieve wereld.	160
	Het subjekt in de objektieve wereld.	161
	Leren als gaan delen in een reeds intersubjektief ontworpen wereld.	163
	Ervaring, „Bildung“, wereldbeschouwing.	164
XVII.	Het <i>leren</i> der geleerden.	166
	Wetenschap en wereldbeschouwing.	166
	Leren en wetenschap.	169
XVIII.	Het <i>leren</i> der geleerden met betrekking tot het <i>leren</i>.	171
	Het kennen van de ander niet langer een onoverkomelijke hindernis.	171
	Husserl gaf ons meer dan deze opheldering alleen.	171
	Pas door het in de beschouwing betrekken van de intersubjectiviteit ontving het begrip „leren“ een praktische zin.	173
	Over leertheorieën spreekt Husserl niet.	175
	Waardering voor en kritiek op de psychologie.	176
	Psychologische kennis vindt een laatste grondslag in immanente kennis.	178
	Noodzaak van een rationele psychologie.	179
	Het subjekt in de natuur.	182
	De natuurwetenschappelijke psychologie, haar taak en methode.	185
	De geesteswetenschappelijke psychologie.	187
XIX.	Opheldering van de problematiek van het <i>leren</i>.	191
	Inleiding.	191
	Nogmaals: Naar een wezensschouw van <i>leren</i> ?	193
	Voltrekt <i>leren</i> zich volgens in principe eenvoudige wetmatigheden?	203
	Kunnen de wetmatigheden van het <i>leren</i> achterhaald worden via empirisch onderzoek?	209

	Zullen de wetmatigheden van het leren , eenmaal achterhaald, een doorzichtige, solide en toereikende basis bieden voor een rationele opvoedings- en onderwijspraktijk?	213
XX.	Een blik vooruit.	216
	Sterke kanten van Husserl's zienswijze met betrekking tot het onderzoek van het leren.	216
	Beperkingen en bedenkingen.	219
	„Die Tat”.	228
	Aantekeningen.	232

Hoge verwachtingen.

Rond 1905 schrijft Ebbinghaus, dat men vroeger aannam, dat naast de associatie andere krachten de opeenvolging van bewustzijnsinhouden beïnvloedden. Dergelijke opvattingen komen ook heden nog voor, maar in veel geringere mate, schrijft hij, en vervolgt dan letterlijk: „Mit der zunehmenden Einsicht in den oben dargelegten Zusammenhang der Dinge und dem zunehmenden Verständnis für die Tragweite des Assoziationsgesetzes werden sie ganz verschwinden”. 1)

Het optimisme, dat uit deze woorden spreekt met betrekking tot de te verwachten vooruitgang van ons wetenschappelijk inzicht in **leren**, is kenmerkend voor een klimaat, dat in de eerste decennia van deze eeuw heerste in kringen, die zich richtten op het empirisch onderzoek in psychologie en pedagogiek.

Nog in 1931 schrijft E. L. Thorndike: „I conclude therefore that the general laws of human behavior which explain how a child learns to talk or dress himself and why he gets up in the morning and goes to bed at night also explain how he learns geometry or philosophy and why he succeeds or fails in the most obtruse problems . . .” 2)

Hoezeer de betrokken onderzoekers uiteen mogen lopen naar hun theoretische opvattingen, verbonden zijn ze door het klimaat waarin zij werkten. Kenmerkend voor dit klimaat waren de volgende verwachtingen:

- Blijken zal, dat **leren** zich voltrekt volgens in principe eenvoudige wetmatigheden.
- Deze wetmatigheden kunnen via empirisch onderzoek achterhaald worden. De natuurwetenschappen hebben, wat de methode van onderzoek betreft, de weg hiertoe reeds gebaand.
- Eenmaal achterhaald zullen deze wetmatigheden een doorzichtige, solide en toereikende basis bieden voor een rationele opvoedings- en onderwijspraktijk.

Veelheid in plaats van eenheid.

Een dergelijk optimisme valt ook nu nog te signaleren. Bij Skinner en bij voorstanders van de door hem geïnspireerde geprogrammeerde instructie klonken bijvoorbeeld soms haast escatologische verwachtingen door. Over de grote lijn genomen is het klimaat in kringen, die

zich richten op het onderzoek van het **leren**, echter duidelijk veranderd. Globaal kan de ontwikkeling als volgt worden geschetst.

In groten getale hebben in deze eeuw, voornamelijk met de psychologie als vlag, empirisch-onderzoekers zich gericht op de problematiek van het **leren**. Zij deden dit met veel ijver. Hun werk getuigt van een grote scherpzinnigheid, vindingrijkheid en methodische gewetensvolheid.

Tot ongeveer 1940 betrof hun inzet vooral de „strijd” tussen een aantal „grote” leertheorieën, bedoeld om het **leren** in zijn algemeenheid te verklaren. Met een grote mate van vertrouwen werden in die jaren door voorstanders van bepaalde theorieën uit deze theorieën regels afgeleid voor opvoeding en onderwijs.

Juist op grond van de ervaring, opgedaan bij het intensieve onderzoek, begon men er rond 1940 aan te twijfelen, of het mogelijk is langs empirische weg argumenten te leveren die de strijd om „de” leertheorie kunnen beslechten. In plaats van tot één in principe eenvoudige theorie te voeren bleek het onderzoek te leiden tot steeds meer theorieën. Deze niet-bedoelde vruchtbaarheid van het empirisch onderzoek begon te verontrusten. Een neiging te resigneren tekende zich af. Men toonde bereidheid (voorlopig?) genoegen te nemen met een aantal niet onder een noemer te brengen leertheorieën, die dan geacht werden elk voor zich een bepaalde waarde te hebben. Een aantal citaten uit een algemeen bekende samenvattende studie moge dit illustreren.

Aan het eind van het eerste hoofdstuk van „Theories of learning” van Hilgard en Bower leest men: „Throughout the chapters that follow, in presenting one after the other a variety of systematic positions with illustrative experiments testing their assertions, the effort is made to show that there is something to be **learned** from each of them. Each has discovered phenomena **which move us forward in our knowledge about learning**. At the same time, no one has succeeded in providing a system invulnerable to criticism. The construction of a fully satisfactory theory of learning is likely to remain for long time an uncompleted task”. 3)

Verderop leest men: „Several thousand psychologists and scientists in related fields are doing research that can be roughly classified as investigations of learning. It is next to impossible to characterize the

entire field, to cover the full range of phenomena under investigation, and to say where the whole enterprise is leading us." 4)

„Apparently somewhat disabused by the global theories and by the fact that the grand controversies of the 1930's on 1940's were never resolved, present day psychologists studying learning seem more than willing to submit to this exchange of definiteness for comprehensiveness". 5)

„The analytical trend of modern experimental psychology has succeeded almost too well in breaking up the study of learning into many subfields and specialties. These specialties pursue their particular problems eagerly and penetratingly, but almost independently of one another . . . Regretfully, the day of the complete generalist in psychology has for quite some time gone into eclips." 6)

„We are loaded with problems that we do not know how to solve and their numbers seem to multiply daily." 7)

In 1965 schrijft B. Wolman: „Learning theorists are no more in agreement among themselves than they are with non-learning theorists. The literature gives ample evidence that all the years of extensive research have not brought us any closer towards the resolution of this controversy". 8)

Tegen de optimistische uitslatingen van Ebbinghaus en Thorndike uit resp. 1905 en 1931 steekt ook schril af hetgeen Tulving en Madigan in 1970 schrijven aan het eind van een doorwrocht overzicht van de literatuur met betrekking tot het verbale **leren**: „We mentioned at the outset that nothing very much has changed over the past hundred years in the understanding of how people learn and remember things . . . we can talk about all kinds of fine details in experimental data and characteristics of underlying processes - but the broad picture we have of human memory in 1970 does not differ from that in 1870." 9)

Het getij blijkt duidelijk gekeerd. Van het optimisme uit de dagen van Ebbinghaus en Thorndike is weinig gebleven. Men twijfelt aan de mogelijkheid binnen afzienbare tijd te komen tot één in principe eenvoudige theorie van het **leren**, of zelfs maar tot een meer complexe maar als synthese aanvaardbare harmonisatie van theorieën.

Men tracht in vrede te leven met de idee, dat zeker voorlopig meerdere **leertheorieën** zich naast elkaar zullen handhaven, ieder met eigen theoretische verdiensten en met eigen gebieden van praktische toepassing.

In ons land was het met name Van Parreren, die rond 1958 uitdrukkelijk deze ontwikkeling signaleerde. Hij pleitte voor een realistisch standpunt en een open oog voor de „pluriformiteit van het leren”. 10) Zo schrijft hij: „Er is niet een algemeen aanvaarde theorie van het leren, doch er worden een aantal onderling min of meer strijdige leertheorieën verdedigd.” 11) (De pluralistische opvatting) „gaat er van uit, dat het a priori in het geheel niet zeker is, of alle ontwikkelingen die wij „leren” noemen veel meer gemeenschappelijks hebben dan enkele zeer algemene kenmerken. Gesteld wordt, dat verschillende vormen van leren afzonderlijk onderzocht moeten worden, en dat alleen uit zulk empirisch onderzoek zal kunnen blijken in hoeverre bepaalde wetmatigheden voor meerdere of zelfs voor alle typen van leerprocessen geldigheid bezitten.”

„Zoals opgemerkt wordt de pluralistische opvatting door veel hedendaagse leerpsychologen gedeeld. Veel minder eenstemmigheid heerst over de vraag, op basis van welke criteria men binnen het veelvormig terrein der leerverschijnselen onderscheidingen moet maken.” 12)

De laatst aangehaalde zin getuigt duidelijk van de verlegenheid, waarin de leerpsychologie geraakt, wanneer ze zich wendt tot opvoeding en onderwijs als gebieden van toepassing. Aan leerboeken, die dit nastreven ontbreekt het niet. In feite ontkomen deze er echter niet aan, de eigen embarras du choix door te spelen naar de praktici. Zo weet bijvoorbeeld het werk van Bigge: „Learning Theories for Teachers” uiteindelijk niet beter te doen, dan de lezer het volgende aan te bevelen: „Nevertheless, a teacher can develop a learning theory of his own that, because of its internal harmony and educational adequacy, he can support”. 13) De eigen taak van het wetenschappelijk onderzoek van het **leren** wordt hier terruggekaatst naar de werker van alledag. Hoe verstandig het stimuleren van diens zelfstandig denken moge klinken, vergeten wordt, dat een privé-theorie een contradictio in terminis is.

Het optimistisch geloof in de praktische toepasbaarheid van langs empirische weg gevonden wetmatigheden van het **leren** heeft zich dan ook niet kunnen handhaven. Enkele citaten uit de „Encyclopedia of Educational Research” mogen dit illustreren:

„We find no rational grounds for expecting direct transfer of laboratory findings or direct application of basic psychological

theories to problems of the schoolroom. False expectations in this respect by educators can only be a source of perpetual disappointment."

„The lesson to be learned from research in training may be stated in this way: It has been found enormously difficult to apply laboratory-derived principles of learning to the improvement of efficiency in tasks with clear and relatively simple objectives. We may infer that it will be even more difficult to apply laboratory-derived principles of learning to the improvement of efficient learning in tasks with more complex objectives".

„The assumption, too often made in the past, that findings and theories of learning could be presented directly to educators for their use is not viable". 14)

Een merkwaardig symptoom van de geschetste ontwikkeling is het volgende. In 1967 ging van The U.S. Office of Education een oproep uit modellen op te stellen voor een nieuwe opleiding van onderwijzers. Tachtig voorstellen werden ingezonden vanuit universiteiten, onderzoeksinstituten, pedagogische akademies, enz. Voor negen ervan werden middelen beschikbaar gesteld ter uitvoering. De tekst van deze negen voorstellen alleen besloeg bijna 6000 pagina's. S.C.T. Clarke geeft in het kort het gemeenschappelijke aan van deze negen voorstellen. Hij schrijft o.a.: „Teacher education will never be the same after this tour de force, . . . One aspect is rather puzzling. Many contend that psychology is the queen of the behavioral sciences in its contribution to education; that learning theory prescribes teaching and that the real problem is to discover more about how students learn, which will in turn determine how teachers must act, which will in turn specify the preparation they need. In the light of this kind of thinking, which used to be widespread in education, it is surprising that the models, in general, don't recognize the queen; educational psychology seems to have had little influence on them". 15) Niet oninteressant is het daarbij te weten, dat Dr. Clarke hoogleraar is in „educational psychology".

Tot slot: in 1968 publiceerde H. G. Petrie een artikel onder de titel: „Why has learning theory failed to teach us how to learn?" Hij start zijn beschouwing met de volgende uitspraak: „I think it is abundantly evident that psychology, with the possible exception of psychometrics, has contributed little, if anything to education. At any rate it is clear that learning theory, at once hailed as the best developed of the fields

of psychology and at the same time the one field from which the most could reasonably be expected for educational purposes, has contributed next to nothing". 16)

De onderwijsresearch volgde deze ontwikkeling op afstand.

De teleurstelling, waartoe toepassing van „algemene” wetmatigheden van het **leren** op onderwijssituaties reeds vroegtijdig leidde, maakt begrijpelijk, dat reeds in het begin van deze eeuw naast het „onderzoek van het **leren**” een betrekkelijk zelfstandige „educational research” tot ontwikkeling kwam. **Leren** wordt er niet op zich bestudeerd, maar in de kontekst waarin het zich met name voordoet in de school. Rond **leerling**, **leermiddel**, **leerplan**, **leren lezen**, **leraar**, enz. groeperen zich de vraagstellingen, waar het onderzoek van uitgaat.

Ook langs deze weg kwam een indrukwekkende activiteit op gang. Tenminste in principe vindt men er dezelfde systematische, kritische, gewetensvolle wijzen van werken, als bij het onderzoek van het **leren** in strikte zin. Ook de verwachtingen zijn - waren zeker in het begin - er even hoog gespannen. Juist in de onderwijsresearch heeft het optimisme met betrekking tot de vruchtbaarheid voor de onderwijspraktijk zich zelfs opvallend sterk gehandhaafd. Nog steeds leeft, ook in ons land, de hoop, door onderzoek van het „**leren op school**” op korte termijn waardevolle en zelfs doorslaggevende bijdragen te leveren tot de verbetering en vernieuwing van het onderwijs.

Toch steekt ook hier twijfel de kop op. Telkens weer blijkt het onderzoek meer vragen op te roepen dan op te lossen. Ook hier dreigt versplintering en „verveling”.

Ongetwijfeld klinkt de laatste tijd ook luider kritiek, die teruggaat op wetenschapstheoretische en maatschappij-kritische overwegingen. Daar gaan onze gedachten nu echter niet op de eerste plaats naar uit. Op het oog hebben we hier de bedenkingen, die rijzen bij hen, die zelf intensief aan het betrokken onderzoekswerk deelnemen. Hun ervaringen zelf blijken vragen op te roepen. Ter illustratie enkele voorbeelden:

1. In een „address” aan de „Annual Convention” van de „American Educational Research Association” in 1972 legt Patrick Suppes aan zijn gehoor de vraag voor: „Why research does not have more impact on education than it does? . . . Why . . . is there still so much confusion . . . ? Why is there so much disagreement . . . ?” 17) Terwijl deze onderzoeker zijn teleurstelling over de aktuele stand van

zaken niet verheelt, blijft hij wel het oude optimisme trouw: „I am sanguine about the possibilities for the future and believe that substantive contributions of importance to education may be expected from learning theory throughout the rest of this century”. 18)

2. De laatste jaren blijkt in het algemeen de vraag naar de feitelijke invloed van de research op de onderwijspraktijk de onderzoekers te verontrusten. Typerend is, dat het gezaghebbend „Second Handbook of Research on Teaching” verschenen in 1973, opent met een uitvoerig hoofdstuk over de „impact of research on teaching”. 19) De inhoud ervan verhuult de problematiek bepaald niet.

3. In 1963 verscheen onder redactie van N. L. Gage het eerste „Handbook of Research on Teaching” 20), een eerste zeer verdienstelijke samenvatting van hetgeen in die dagen als verworvenheden van de onderwijsresearch beschouwd kon worden.

Tien jaar later verscheen als vervolg het reeds genoemde „Second Handbook”. Robert Travers trad op als editor. In zijn voorwoord schrijft hij: „The reaction of the authors (de schrijvers van de afzonderlijke hoofdstukken van het handboek) reflects a disappointment in the advance in substantive knowledge of teaching during the last decade. Indeed, in looking over the collected chapters, one cannot help but be concerned about the lack of progress that has been made in relation to the large sums of money invested in the enterprise by federal government . . . Those who participated in the first **Handbook** would never have guessed that, a decade later, authors of the **Second Handbook** would be having even greater difficulty in finding significant research to report than did their predecessors”. 21)

4. Veelzeggend is ook de gang van zaken met betrekking tot het onderzoek van het lezen.

Zoals bekend: het **leren** lezen is een van de meest intensief door de onderwijsresearch bewerkte gebieden. Vele duizenden onderzoeken werden uitgevoerd. Bovendien werd, sinds William Gray in 1925 hiermee een begin maakte, jaarlijks een overzicht van alle enigermate belangrijke onderzoeksverslagen samengesteld. Het opstellen van deze summaries gebeurde met grote zorg. Honderden studies werden jaarlijks samengevat. Toonaangevende geleerden werkten er aan mee. Deze poging om te geraken tot kumulatie van onderzoeksresultaten mag voorbeeldig genoemd worden. In de onderwijsresearch is het een unikum. Wanneer ergens op het gebied van de onderwijsresearch de situatie gunstig is geweest voor het bereiken van overtuigende resultaten, dan is het hier. Alleen zeer hooggespannen verwachtingen met

betrekking tot de vruchtbaarheid van de research konden voldoende motivatie leveren voor dergelijk stug volgehouden werken.

Nu deden de samenstellers van de summary uit 1974 hun werk voorafgaan door een korte inleiding, die in dit licht gezien niet vrij is van een zekere tragiek. Een wat uitvoeriger weergave van hetgeen deze uitermate deskundige groep schrijft, lijkt hier niet misplaatst.

Gekonstateerd wordt, dat lange jaren onderzoeken de overhand hadden, die zich richtten op het onderwijzen van het lezen. Er wordt over opgemerkt: „When one attempts to evaluate this body of literature or to synthesize an area of methods studies, the task becomes both frustrating and fruitless. So many of the reports have added up to so little that few generalizations can be induced”.

Na deze eerste stroom van onderzoeken bleken de laatste jaren meer psychologisch georiënteerde projecten naar voren te komen. Hierover wordt opgemerkt: „Psychology oriented research, on the other hand, tends to have an elegance of design and sophistication of statistical technique that far surpasses that in most other areas. . . . Despite this - or perhaps because of it - one feels that it is sometimes flawed. Some of the studies appear to bury themselves in statistics. The numerical displays become so dazzling as to overpower the studies themselves. One wonders if the fragmented nature of much of this research is not due in part to what almost appears to be a subservience to the design. Perhaps psychologically oriented research is not the ultimate solution for the reading field either”.

De schrijvers vervolgen dan: „Conceivably, we have erred in the types of designs and statistical procedures we've used in the past and continue to use. Perhaps for purposes of the reading field, we need to look at other ways of approaching problems than through the classical designs commonly employed. Possibly better answers may come through venturing into other „looser” research . . .” 22)

Na een halve eeuw stug volgehouden monnikenwerk een wat trieste balans en . . . „looser research” biedt een weinig helder uitzicht!

Reden tot bezinning.

Het bovenstaande is uiteraard niet meer dan een grove schets van een wijdvertakte ontwikkelingsgang. Het samenstellen van een afgewogen overzicht van de stand van zaken met betrekking tot het onderzoek van het **leren** is juist door de aangeduide ontwikkeling uitgroeid tot een haast bovenmenselijke taak. De gegeven samen-

lezing van uitspraken van gezaghebbende overzichtswerken moge echter een voldoende basis zijn voor de volgende konklusies:

- De in principe eenvoudige wetmatigheden, die het **leren** zouden beheersen, werden niet gevonden.
- Dit ondanks het feit, dat er op massale en gewetensvolle wijze via empirisch onderzoek naar gezocht werd.
- De verwachte doorzichtige, solide en toereikende basis voor een rationele opvoedings- en onderwijspraktijk werd evenmin gevonden.

Op zich behoeft een dergelijke ontwikkeling niet te verontrusten. Wanneer uit volhardend onderzoek blijkt, dat **leren** moeilijker is te doorgronden dan men oorspronkelijk verwachtte, dan is ook dat winst. Stelt men zich op een strikt theoretisch standpunt, dan vormt dit een gezonde uitdaging.

Men mag ook niet zeggen, dat het vele werk voor de praktijk van opvoeding en onderwijs in het geheel geen vruchten heeft afgeworpen. Al bleef een werkelijke rationele doorlichting uit, op allerlei gebied is onze kennis wel toegenomen. Ook werden allerlei in de traditionele praktijk levende misvattingen aan het licht gebracht.

Er is echter wel reden tot bezinning. Een gebied van wetenschap dreigt zich te verliezen in veelheid. Verwachte samenhang kwam niet tot stand, terwijl een nieuw principe van structurering zich niet aftekent. Voortgang wordt niet langer bepaald vanuit een duidelijke verwachting en dreigt zich te gaan voltrekken op grond van toevalligheden. Een eenmaal op gang gebrachte machinerie draait door zonder duidelijk uitzicht op een doel.

Ook en met name als het gaat om „toepassing” in onderwijs en vorming geeft de ontwikkeling te denken. Schuilt in een toewending vanuit de wetenschap naar het praktijkveld geen gevaar van eenzijdigheid en toevalligheid, wanneer een goed geïntegreerde theoretische basis ontbreekt? Likt dit niet uit, dat de toch reeds ambivalente houding van dit praktijkveld omslaat in een zich teleurgesteld afwenden? Werd in Nederland enige tijd geleden van de zijde van het onderwijsbeleid niet gesproken van werk van hobbyïsten?

Reden tot bezinning is er. Weinigen zullen voelen voor voortzetting van „het onderzoek” zonder meer, enkel als een reeds eerbiedwaardig-geworden ritueel. Ongetwijfeld vallen er nog steeds waardevolle kruimels af, al werden de hooggespannen verwachtingen uit het verleden niet gehonoreerd. Maar is dit een voldoende rechtvaardiging

om door te gaan? Het feit, dat er nog steeds op keurige wijze een goede boterham te verdienen valt, vormt uiteraard geen argument.

De geschetste ontwikkeling vraagt om een stellingname.

Men kan hier op diverse wijzen stelling nemen. In feite gebeurt dit ook, vaak zelfs met nadruk.

a. Met Suppes en anderen kan men kiezen voor doorgaan op de ingeslagen weg, met verhoogde inzet en met vermindering van de fouten uit het verleden: scherpere begrippen, strakkere theorieën, verdergaande formalisering, betere meetmethoden, beter doordachte designs, meer verfijnde analysetechnieken, enz. Een groot geloof is dan wel vereist.

b. Men kan - zoals het team van de „Summaries of Research on Reading” - kiezen voor een hernieuwde aandacht voor het **leren**, zoals het zich in het dagelijks leven voordoet: aandacht voor het lerende kind, voor de onderwijzende leraar. Om de blik hiervoor weer vrij te maken, om los te komen van de obsessie van methodologie en statistiek dienen dan methodologische eisen zeker tijdelijk verlaagd te worden. Meer „looser research” dient een ruime kans te krijgen in de hoop, dat nieuwe perspectieven zich vanzelf zullen aftekenen. Een actieve en doelbewuste stellingname lijkt dit niet.

c. Met bijvoorbeeld Glaser en Strauss kan men kiezen voor verlegging van het aksent bij het onderzoek van „verification” naar „generating theory”. In eerste instantie zal dit echter leiden tot een nog grotere veelheid van leertheorieën.

d. Men kan een wending ten goede verwachten van betere planning, van betere organisatie van het onderzoek en van de onderzoekers en van een beter functioneren van „het forum”. Wordt daarmee de problematiek werkelijk in zijn kern geraakt?

e. Men kan breken met zijn wetenschappelijk verleden en zijn heil zoeken bij andere tradities en andere „wetenschapsopvattingen”. Ook dan blijft, dat een goed geïntegreerd geheel van verantwoord weten tot stand gebracht moet zijn, voor men zich met enig recht als wetenschapper kan mengen in het werk van hen, die in onderwijs en vorming en in de samenleving in het algemeen verantwoording dragen voor zich voltrekkende „leerprocessen”. Betogen over nog niet bestaande wetenschappen, over hun aard, functie en wijze van werken leveren daarvoor op zich nog geen voldoende basis.

f. Bewogen door de nood in „het veld” kan men aarzelingen en twijfels als niet-relevant ter zijde schuiven en zich storten in „actie-

onderzoek”, „praktijkgebonden onderzoek”, enz. Op andere werkers in het veld heeft men dan nog altijd de voorsprong, die het aureool van de wetenschap biedt. Een vraag is, of de waarachtigheid daarbij niet in het gedrang komt, en of dit aureool niet erg vergankelijk zal blijken.

g. Men kan proberen radikaal de ban te breken van een als onvruchtbaar ervaren methodologie. Men kan pleiten voor „abandoning method” en voor methodologische anarchie. Kan dit echter meer zijn dan een voorbijgaande reactie, die op zichzelf en op zijn beurt onvruchtbaar is?

Dit zijn niet alleen denkbare mogelijkheden. In feite worden op het ogenblik al deze wegen ingeslagen, vaak met inzet van veel energie en soms met een grote bewogenheid. Eens te meer blijkt er uit, hoezeer niet gehonoreerde verwachtingen ons in verlegenheid hebben gebracht.

We kunnen ons nog op een andere wijze opstellen. We kunnen tijdelijk terugtreden, afstand nemen van de problematiek. We kunnen **een poging doen te begrijpen, waarom de geschetste ontwikkeling van het onderzoek van het leren zich voltrok, zoals ze zich voltrok.** We kunnen ons afvragen waarom, ondanks het toegewijde werken en ondanks de massale inzet, de oorspronkelijke verwachtingen niet werden gehonoreerd. Zouden we er in slagen een antwoord te vinden, wordt een en ander voor ons inderdaad meer doorzichtig, dan zouden we bij het verder voortgaan minder overgeleverd zijn aan wat zich voltrekt. Mogelijk worden we er toe gebracht onze verwachtingen te herzien. Misschien blijken onze werkwijzen te eenzijdig. Mogelijk blijkt correctie of relativering gewenst. Zonder ons af te wenden van het verleden en met behoud van het waardevolle, dat ondanks alles bereikt werd, zouden we meer doelgericht en vanuit meer reële verwachtingen het werk kunnen voortzetten.

Een aanwijzing?

Een vraag is dan wel: hoe maken we een begin? Hoe vinden we een ingang voor ons pogen de geschetste ontwikkelingsgang te begrijpen? Waar tekent zich een breuklijn af, een punt waar de aansluiting werd gemist?

Mogelijk kan het volgende ons van dienst zijn. Zoals reeds werd

opgemerkt, naast het vooral vanuit de psychologie gedragen onderzoek van het leren op zich, kwam al spoedig de „educational research” tot ontwikkeling. Zou men over de onderlinge verhouding van beide nadenken, zonder kennis van het feitelijke historische verloop, dan verwacht men een relatie, zoals deze bestaat tussen een zuiver theoretische en een praktische wetenschap, een relatie, zoals deze bestaat tussen bijvoorbeeld: de biochemie en de landbouwkunde, de fysika en de werktuigbouwkunde, de anatomie en de chirurgie. Deze relatie is daardoor gekenmerkt, dat de praktische wetenschap kennis in de vorm van uitspraken overneemt uit de theoretische wetenschap en hier vanuit een praktisch gezichtspunt op voortbouwt. Verder ontleent de praktische wetenschap aan de theoretische de onderzoeksmethoden en -technieken, die haar passen.

Nu is het opvallend, dat in het geval, dat ons interesseert, alleen de laatste van deze twee ontleningen goed op gang is gekomen. „Toepassing” van in een zuiver theoretische benadering gewonnen kennis van het leren in de meer praktisch gerichte „onderwijsresearch” en in de didaktiek in het algemeen bleek nooit erg succesvol. De feitelijke ontwikkeling toont zelfs een nog meer extreem beeld. De „educational research” splitste zich al vroeg af, juist omdat bleek, dat men in een praktische setting met de algemene wetmatigheden uit de leertheorieën weinig kon beginnen.

Hier staat tegenover, dat de „educational research” wel, en in sterke mate, aansluiting zocht bij de methoden en technieken, die ontwikkeld waren in de leerpsychologie en in de psychologie in het algemeen. Dit geldt niet alleen voor de begintijd. Deze tendens heeft zich krachtig voortgezet. Ter illustratie slechts het volgende.

In 1972 publiceert Van Trotzenburg voor Nederland een „chronologie van de belangrijkste gebeurtenissen in de ontwikkeling van het empirisch onderzoek van pedagogische en didactische vraagstukken”. Hij vermeldt daarin o.a.: „Van beslissende invloed op het methodologische niveau van de onderwijsresearch, die in Nederland wordt verricht, is het in 1961 verschenen handboek van A. D. de Groot over een „Methodologie”: Grondslagen voor onderzoek en denken in de gedragswetenschappen” 23).

Men nam uit de meer theoretisch gerichte wetenschap wel de methode, de werkwijze over, terwijl men tegelijk met de resultaten, die er daar reeds mee bereikt waren, weinig wist te beginnen. Deze gang van zaken is ongewoon en vraagt om opheldering.

Onderzoeken is zelf een vorm van *leren*.

Is de geschetste ontwikkeling in het algemeen gezien reeds bevreemdend, nog meer verwondert men zich, wanneer men zich realiseert, dat het hier gaat om **leren**, te weten om **leren** in dubbele zin.

Onderzoeken is: op een methodische wijze kennis verwerven. Het is een gedisciplineerde vorm van **leren**. Een onderzoeker wil iets (beter) **leren** kennen. Hij streeft een bijzondere vorm van **leren** na. Men kan het verrichten van wetenschappelijk onderzoek noemen: „het **leren der geleerden**”.

Een methodologie van wetenschappelijk onderzoek is bijgevolg een **leer**(!), die voorschriften omvat, hoe dit **leren der geleerden** dient te geschieden. Wie een dergelijke methodenleer opstelt of er een bijdrage toe levert, kan dit bijgevolg alleen doen, omdat hij van dit **leren** iets begrepen heeft of tenminste meent te begrijpen. Verder volgt, dat tussen een werkelijk geldige algemene theorie van het menselijk **leren** en een verantwoorde methodologie onontkomelijk een nauwe relatie moet bestaan. Hoe deze relatie nader omschreven kan worden moge op deze plaats verder buiten beschouwing blijven.

Zo zien we ons geconfronteerd met een situatie, die paradoxale trekken begint te vertonen.

Voor hen, die zich vanuit een meer praktische instelling richten op het **leren**, bleek datgene, wat de meer theoretisch ingestelde **leer**-psychologen **leerden** met betrekking tot het **leren** van weinig betekenis. Van groot belang achtten zij daartegenover de wijze waarop de **leer**theoretici zelf methodisch trachtten te **leren**. Niet de expliciet onder woorden gebrachte **leer**theorie werkte inspirerend, maar datgene wat onder woorden gebracht werd met betrekking tot de wijze waarop men zelf als **geleerde** diende te **leren**.

Hoe kon de geschetste paradoxale situatie ontstaan? Ongetwijfeld hangt het samen met de gewetensvolle wijze waarop de **leer**psychologen - en de psychologen in het algemeen - veelal bij hun onderzoek te werk gingen. Om zich te vrijwaren tegen alle blijkbaar zo hardnekkig doorwerken van oude vooroordelen, subjectieve meningen, mythologische verklaringen, enz. eisten ze van zichzelf uiterste consequentie met betrekking tot de objectiviteit van hun onderzoek. Alle kennis, die niet teruggevoerd kon worden op hetgeen in het kader van een onderzoek op gecontroleerde wijze uitwendig waargenomen en daarvoor door anderen gecontroleerd kon worden, werd principieel gewantrouwd. Het te onderzoeken verschijnsel diende zoveel mogelijk onafhankelijk te zijn van de onderzoeker. De onderzoeker diende er

zich volledig uit terug te trekken. Voor het onderzoek van het **leren** hield dit o.a. in, dat steeds het **leren** werd bestudeerd, zoals het zich voordeed in de waarneming. Het aktuele **leren** van de onderzoeker zelf werd genegeerd. Aan het feit, dat onderzoeken ook **leren** is, werd bijgevolg voorbijgezien. Dit **leren** werd waarschijnlijk veelal zelfs niet als **leren** onderkend. Veel onderzoekers zouden verbaasd hebben opgekeken, wanneer men hen gevraagd zou hebben, het in hun onderzoeken besloten liggend **leren** te verklaren aan de hand van de eigen leertheorie. Het eigen **leren** was „vergeten”. Het onderzoek van de klassieke leerpsychologie was een „zelfvergeten” **leren**.

Zo kon het gebeuren, dat de leertheoretici tegelijk op twee geheel uiteenlopende wijzen aandacht schonken aan het **leren**. Enerzijds was hun aandacht gericht op het **leren** van de door hen waargenomen subjekten. Anderzijds was er de intensieve aandacht voor het niet als zodanig onderkende eigen **leren** in de vorm van een zeer gewetensvolle zorg voor de methodologische zuiverheid van hun onderzoek.

De reeds genoemde onderzoekers van het **leren** - Ebbinghaus, Thorndike, Skinner, Van Parreren, De Groot - en met hen vele anderen, zijn niet alleen bekend om hun bijdragen tot de theorie van het **leren**. Zij zijn mede en soms meer bekend gebleven om hun pregnante opvattingen met betrekking tot de methoden en technieken van onderzoek en hun dikwijls klassiek geworden feitelijke bijdrage daartoe.

Het paradoxale in de ontwikkeling is blijkbaar, dat, waar het zich richten op het **leren** niet gekontroleerd werd aan de hand van methodische regels maar vanuit een spontane „zorg”, het resultaat meer overtuigde, of tenminste bij pogingen tot toepassing zich beter wist te handhaven. Naast de kennis van **leren** verworven door het onderzoek was er blijkbaar een andere kennis van **leren**, kennis van het eigen **leren**, die de praktisch gerichte onderzoekers meer blijvend overtuigde.

Schemert een mogelijkheid door tot verheldering van de gesignaleerde moeilijkheden? Verspert het klassieke onderzoek van het **leren** zichzelf de weg door te eisen, dat de onderzoeker alle direkte kennis van het eigen **leren** buiten beschouwing laat? Ontneemt het, reeds voor het onderzoek is begonnen, aan het **leren** zijn kern, door in een poging tegemoet te komen aan de eis van objectiviteit, te negeren, dat slechts subjekten **leren**? Slechts een subjekt **leert**. Juist hieraan wordt in het empirisch onderzoek systematisch voorbij gegaan.

Blijkt ons vermoeden juist, dan reiken de konsekwenties zeer ver. In een dergelijk geval is het prettig te ervaren, dat ook anderen tot een soortgelijk vermoeden zijn gekomen. Tulving en Madigan sluiten hun reeds aangehaald overzicht van de literatuur met betrekking tot het verbale **leren** 24) op de volgende wijze af:

Na gekonkludeerd te hebben, dat, ondanks het feit dat het aantal verrichte empirische onderzoeken met duizenden geteld moet worden, onze kennis van het menselijk **leren** niet werkelijk verschilt van die van een eeuw geleden, stellen zij de vraag, hoe de impasse doorbroken zou kunnen worden. Zij achten zich niet geroepen deze vraag te beantwoorden. Toch merken zij op: „... one possibility does suggest itself; why not start **looking for ways of experimentally studying and incorporating into theories and models of memory one of the truly unique characteristics of human memory: its knowledge of its own knowledge.** . . . We cannot help but feel that if there is ever going to be a genuine breakthrough in the psychological study of memory, one that would save the students of *ecphoric*(?) processes from the fate we talked about at the beginning of this chapter, it will, among other things, **relate the knowledge stored in an individual's memory to his knowledge of that knowledge**” 25). Met het uitspreken van dit vermoeden beëindigen Tulving en Madigan overigens de betrokken bijdrage.

Beperking tot een konfrontatie met het werk van Husserl.

Een breuklijn aanwijzen in een gebied van wetenschappelijk werken staat niet gelijk met het aangeven van een oplossing van de problemen. Voortgaan betekent hier, vragen onder ogen zien als daar zijn:

- Beschikken we over kennis van vormen, aspecten of elementen van **leren**, die niet teruggaat op het zintuiglijk waargenomene?
- Van welke aard is deze kennis dan?
- Is het mogelijk deze kennis op een wetenschappelijk niveau te brengen?
- Langs welke weg kan dat geschieden?
- Hoe speelt deze kennis in op onze kennis van **leren**, die wel zijn basis vindt in de zintuiglijke ervaring?

Het is duidelijk, dat deze vragen ons voeren naar problematieken, die verre van nieuw zijn. Ze zijn zo oud als de empirische psychologie zelf. Ze duiken telkens weer op en wijzen op hun beurt terug naar

kennistheoretische en wijsgerige vragen, waarvan sommige zo oud zijn als het Westerse denken zelf.

Verder gaan op eigen gelegenheid - met voorbij gaan aan de geschiedenis van de problematiek - staat gelijk met grijpen naar de sterren. De problematiek terugvoeren naar zijn historische wortels met al hun vertakkingen is een praktisch onuitvoerbaar taak. Binnen de gegeven feitelijke mogelijkheden blijkt vergaande beperking onvermijdelijk.

Edmund Husserl heeft indertijd, vanuit een ander startpunt en spoedig vanuit een veel algemener uitgangspunt, bijna zijn leven lang geworsteld met problemen van de aangegeven aard. Hij heeft zich met name bezig gehouden met de vraag naar de grondslag van onze wetenschappelijke kennis en naar de methodologische implicaties van het antwoord. Zijn oeuvre kan gezien worden als een voortdurende fundamentele bezinning op het „leren der geleerden”. De bijzondere problemen die zich voordoen, wanneer men vragen als hierboven aangeduid stelt, vragen met betrekking tot het „objektief” kennen van het „subjektieve” en tot de „methode van de methodenleer”, kregen daarbij in toenemende mate zijn aandacht.

In hetgeen volgt wordt daarom een poging gedaan te achterhalen, of vanuit Husserl's werk licht valt op de problematiek van het **leren** en daarmee op het onderzoek van het **leren**. Dat deze keuze mede werd ingegeven door het vermoeden, dat in Nederland een belangrijke stroming, bekend als de „fenomenologische pedagogiek” mogelijk ten onrechte buiten de gezichtskring dreigt te geraten, werd in de Inleiding reeds tot uiting gebracht.

De keus voor een speurtocht in het werk van Husserl is dus niet vrij van toevalligheid. Geheel andere keuzen zouden mogelijk zijn geweest. Van de andere kant geschiedt de keus wel vanuit de verwachting, dat bij Husserl in genoemd opzicht iets te **leren** valt.

Van hier af beperkt deze studie zich dus tot de volgende vraagstelling:

- Hoe wordt vanuit Husserl's fenomenologie het **leren** en het onderzoek van het **leren** gezien?
- Valt van daaruit te begrijpen, dat de recente geschiedenis van het onderzoek van het **leren** zich voltrok, zoals deze zich voltrok?

Gewerkt wordt vanuit de hoop op deze wijze een bijdrage te leveren tot meer helderheid met betrekking tot het onderzoek van het **leren**.

Meer reële verwachtingen en/of meer adekwate benaderingswijzen zouden het resultaat kunnen zijn. Een en ander zou bij kunnen dragen tot meer doelgericht werken met behoud van hetgeen zich uit verleden en heden als waardevol blijkt te handhaven.

Het voorgaande houdt duidelijk inperkingen in. Zoals reeds werd opgemerkt, in principe zouden vele andere keuzen mogelijk zijn geweest. Misschien ten overvloede zij nog een andersoortige begrenzing hier uitdrukkelijk vermeld. De gekozen werkwijze houdt niet in, een bij voorbaat zich aansluiten bij of zich vastleggen op Husserl's zienswijze. Ook wordt zijn fenomenologie hier niet in zijn algemeenheid aan de orde gesteld. Husserl's opvattingen worden in eerste instantie eenvoudig genomen als een bestaande zienswijze. Nagegaan wordt, of een bepaalde niet direkt doorzichtige en voorheen niet verwachte historische ontwikkeling van daaruit begrepen kan worden. In Husserl's terminologie: deze studie is zeker in eerste instantie eerder van geesteswetenschappelijke dan van strikt fenomenologische aard.

II. *LEREN* IN HUSSERL'S WERK.

In Husserl's werk komt „leren” niet aan de orde.

Wanneer men, met het oog op de gestelde vraag, de werken van Husserl doorneemt (26), dan valt het op, dat **leren** als zodanig door hem nergens thematisch aan de orde wordt gesteld. Slechts hier en daar wordt de term „leren” gebruikt, terloops, in toelichtende overwegingen. 27) Zelfs in zijn „Phänomenologische Psychologie” wordt **leren** op geen enkele plaats expliciet behandeld.

Dit doet onmiddellijk een vraag rijzen: Heeft het zin te zoeken naar meer klaarheid met betrekking tot het **leren** bij een schrijver, die in zijn zo omvangrijk werk nergens aan dit **leren** aandacht besteedt?

Daarmee dringt zich een andere vraag op, die vooraf beantwoord zal moeten worden: Is het toevallig, dat Husserl het **leren** niet thematisch aan de orde stelt?

„Leren” vervalt in de fenomenologische reductie.

Het ontbreken van een systematische bezinning op het **leren** in het werk van Husserl is geen toeval, geen kwestie van woordkeuze, van een eenzijdige instelling, een „blinde vlek” of iets dergelijks. De afwezigheid van een thematische behandeling van het **leren** is te begrijpen vanuit zijn fenomenologische werkwijze.

Husserl's werk is doortrokken van één alles beheersende vraag: Wat is het fundament van onze kennis, met name van onze wetenschappelijke kennis? Hij zoekt naar een onbetwifelbaar uitgangspunt en poogt van daaruit voor alle kennen en alle wetenschap voor eens en voor goed het fundament en de draagkracht daarvan te bepalen.

De entree tot deze problematiek - die, omdat het een volstrekt oorspronkelijke problematiek is, ook een originele entree moet zijn - meent Husserl gevonden te hebben in zijn methode van de fenomenologische reductie. Grondidee ervan is, dat in de voortgang van de gedachten wordt afgezien van elk oordeel over zijn, waarvan de geldigheid niet absoluut onbetwifelbaar is. Wat het betekent, dat iets (voor ons) is en zich als zijnde en zozijnde kenbaar maakt, moet zuiver uit het bewustzijn zelf onbetwifelbaar en dus zonder niet-doorziene resten begrepen worden. Dit houdt in: het van meet af aan methodisch in twijfel trekken van alle kennis, die ons voorheen in de natuurlijke - de „naïeve” - kenhouding is toegefallen. Van de geldigheid van kennis, die stamt uit het dagelijks leven of uit de tra-

ditionele wetenschap moet worden afgezien, omdat deze kennis niet absoluut onbetwifelbaar is, niet tot in haar laatste fundamenteën helder is doorzien. De geldigheid van deze kennis wordt niet ontkend, ze wordt niet bevestigd, ze wordt zelfs niet betwijfeld in de gewone zin, ze wordt buiten beschouwing gelaten. Men legt zichzelf de tucht op van deze kennis in de zin van geldige kennis geen gebruik te maken.

Het zo van alle mogelijk betwifelbare geldigheidspretenties gezuiverde bewustzijn kan met recht op zoek gaan naar datgene, waaraan voor ons zijnden hun zijns geldigheid danken.

De geschetste werkwijze - die Husserl konsekwent en radikaal tracht toe te passen - noemt hij de fenomenologische reductie. 28)

Laten we Husserl een eind volgen op zijn weg.

Alle kennis uit de wetenschappen, maar ook alle waargenomen dingen, de andere mensen, het eigen lichaam, dienen we tenminste in eerste instantie in de fenomenologische reductie buiten beschouwing te laten. Wat rest ons dan als onmiddellijk gegeven onbetwifelbaar weten?

Wat ons rest is het bewustzijn zelf, het geheel van belevingen dat aktueel is. De bewustzijnsstroom is zich van zichzelf bewust. Zie ik een gedaante, dan kan ik wel het bestaan van de gedaante betwijfelen, maar niet het zien van een gedaante. Hoor ik een toon, dan kan ik dit horen niet in twijfel trekken. Als ik twijfel kan ik het twijfelen niet ontkennen, enz. Onbetwifelbaar voor het bewustzijn is het bewustzijn zelf met de daarin aangetroffen belevingen.

De fenomenoloog ziet zo als mogelijke taak voor zich: het systematisch expliciteren, het beschrijven van het beleven, van het verschijnen in het bewustzijn. De regelmatigheden, die zo worden aangetroffen, zijn de regels, die aan de basis liggen van alle zijnsaffirmaties, ook van die van de wetenschapsbeoefenaar.

Door onthouding, door de tucht van de reductie, meent Husserl een nieuw gebied van wetenschap, een gebied van ten minste in principe absoluut onloochenbare kennis te hebben opgelegd. Door de blik systematisch af te wenden van de ons gegeven wereld, wordt deze blik vrijgemaakt om zich te kunnen vestigen op datgene, waaraan hij tot nog toe heeft voorbijgezien: de - zoals Husserl inderdaad toonde - rijke structuur van de bewustzijnsstroom zelf, welke zichzelf de wereld geeft en steeds reeds heeft gegeven. Op het verwerven van deze alle andere kennis omvattende fundamentele wetenschap is Husserl's streven steeds gericht.

Een belangrijke vraag in dit verband is, of de reductie - deze zuivering van het bewustzijn - een mogelijkheid openlaat voor uitspraken over mijzelf, over „het ik”, over een subjezt dat weet heeft.

Zonder meer is duidelijk, dat het in de realiteit aanwijsbare subjezt, waarover men spreekt in de dagelijkse omgang en in de wetenschappen van de mens, buiten beschouwing moet blijven. Van elk oordeel met betrekking tot dit gevestigde ik, tot de empirische persoon, ook tot het eigen „ik” als deel van de wereld, dient het zuiver fenomenologisch denken zich te onthouden 29).

Letterlijk schrijft Husserl: „Das (prinzipiell ausgeschaltet bleiben) erstreckt sich offenbar auch auf alle Existenzsetzungen, welche das Dasein des forschenden Menschen, seiner psychischen Vermögen u. dgl. betreffen”. 30)

In de fenomenologische reductie de blik richtend op het aktuele beleven ervaart het stromend bewustzijn echter mede zichzelf als kontinuïteit, als eenheid. Er wordt steeds een zich zichzelf gelijk-blijvende pool ervaren, een centrum, dat de veelheid samenbindt, vanwaar de toewending uitgaat en waarnaar alle belevingen terugwijzen. Dit centrum is in alle belevingen meegegeven. Het bewustzijn kan er zich steeds op richten als op zijn kern. In elke beleving is het „ik beleef” aanwezig. Dit middelpunt van relaties, dit „reine Ich” is bijgevolg onontkenbaar. Het is een absoluut gegeven, waarvan het zijn in de reductie bevestigd kan worden. 31)

Is in dit zuivere ik plaats voor **leren** zoals we daar over spreken in de dagelijkse omgangstaal, in het wetenschappelijk taalgebruik, in psychologie, pedagogiek, didaktiek, enz.? Het antwoord moet ontken-nend luiden. Dit **leren** als zodanig is immers geen beleving. Het wordt in de toewending tot het beleven niet in volledige helderheid aange-troffen.

Wat men zich onder **leren** ook denkt, steeds is er een subjezt dat **leert**, een subjezt dat overgaat van een toestand van niet kunnen of kennen naar een toestand van wel kunnen of kennen. Deze overgang - het verwerven van een nieuwe mogelijkheid - heeft steeds plaats, doordat het subjezt iets doet. Het kijkt, denkt na, probeert, oefent, enz. enz. Op een gegeven moment wordt dan over de nieuwe mogelijkheid beschikt, of beter beschikt. Dan is iets **geleerd**.

Wat aan dit **leren** beleefd kan worden is het meer of minder moeizaam verrichten van de aangeduide activiteiten, de intentie die er in besloten ligt, het al of niet geleidelijk ter beschikking komen van

de nieuwe kennis, de nieuwe gedragsmogelijkheden, enz. Men kan echter niet zeggen, dat het „verwerven” en het „gaan beschikken” zelf naar zijn kern voor het bewustzijn doorzichtig is, dat het voor het beleven direkt toegankelijk is. Het „worden” van het eigen bewustzijn, het „stromen” ervan, dat Husserl telkens weer in zijn veelvormigheid beschrijft op grond van het onmiddellijk gegeven zijn ervan, is niet datgene wat wij met „leren” bedoelen bij het spontaan gebruik van de term.

Met de term **leren** duiden we op iets, dat voor het bewustzijn zeker ten dele verborgen blijft, dat we niet van binnen uit onmiddellijk doorzien. We **leerden** als kind lopen en spreken, velen **leerden** bij voorkeur hun rechterhand gebruiken, we **leerden** roken, enz. enz. Dit **leren** is moeilijk op te vatten als een beleving van het bewustzijn. Het is ons ook niet gegeven, volledig te doorzien, wat dit **geleerd** hebben in zijn kern uitmaakt. Evenmin is het denkbaar, dat men, in de tijd dat men zich dergelijke dingen eigen maakt, dat wat zich voltrekt volledig opvat als een beleving, die dan bovendien nog volledig doorzien zou kunnen worden. Wat we er dikwijls wel aan kunnen beleven is, dat we iets doen om te **leren**, dat we ons meer of minder inspannen, dat we iets kunnen, iets begrijpen, enz. Het **leren** zelf onttrekt zich echter aan het beleven.

Leren als **leren** streef ik slechts na op indirekte wijze. Ik kan iets doen in de hoop al doende te **leren**. **Leren** is dus niet alleen geen beleving, geen bewustzijn, het is als zodanig zelfs geen gedrag. Het is bijgevolg zeker geen „akt” van het „reine Ich” in de zin van Husserl. „Jeder Akt ist bewusstsein von etwas, (aber jeder Akt ist auch bewusst)” 32).

Mogelijk kan, waar van **leren** sprake is, gesproken worden van een of andere intentie, maar niet van een geïntendeerde inhoud, en niet van bewustzijn van het **leren** zelf. **Leren**, zoals we gewoon zijn er over te spreken is een psychisch verschijnsel. Het is een fenomeen in psychologische zin. Het is echter niet zonder meer een fenomeen in de zin van Husserl's fenomenologie. Het verschijnt niet aan het bewustzijn als beleving. Bijgevolg dient men in de reductie aan het bestaan van **leren** in de gebruikelijke betekenis van het woord voorbij te zien. De term **leren** verwijst naar iets, waarvan het bestaan in het dagelijks leven en in de natuurlijke instelling van de traditionele wetenschappen niet in twijfel wordt getrokken, maar dat ons uiteindelijk niet onmiddellijk onbetwifelbaar en volledig doorzichtig gegeven is. **Leren**, in de zin waarin de term tot nog toe werd gebruikt, komt toe

aan een gesteld subjeet, aan een geobjektiveerd ik. Het is een begrip, dat behoort tot de kennis van de „natuurlijke wereld”. Wanneer we onder de tucht van de reductie afzien van het bestaan van deze „natuurlijke wereld”, dienen we ook voorbij te zien aan het bestaan van **leren**.

We vonden een antwoord op de gestelde vraag: Het blijkt niet toevallig, dat Husserl **leren** als zodanig niet thematisch aan de orde stelt. Vanuit het door hem gekozen methodisch uitgangspunt is dit eraan voorbijzien konsekwent en juist.

Heeft een onderzoek naar het „leren” bij Husserl dan zin?

Is het - nadat uit het voorgaande gebleken is, dat Husserl het **leren** niet als thema aan de orde heeft gesteld en dat hij dit niet om toevallige redenen heeft gedaan - niet beter, af te zien van een poging de problematiek van het **leren** te verhelderen, door kennis te nemen van de opvattingen van Husserl?

Een aantal samenhangende redenen rechtvaardigen het, deze vraag niet onmiddellijk bevestigend te beantwoorden.

1. Zeer in het algemeen kan men zeggen, dat Husserl's streven er op gericht is, de laatste grondslag van alle kennen en alle wetenschap bloot te leggen. Terwijl in de reductie het geldingskarakter van de traditionele wetenschappelijke kennis - dus ook van theorieën en uitspraken over **leren** - wordt opgeschort, wordt de waarde ervan als zodanig niet in twijfel getrokken of opgeschort. Als geldingsfenomeen blijven alle wetenschappelijke uitspraken en blijft alle wetenschappelijke aktiviteit ook na de reductie binnen de gezichtskring van de fenomenoloog. Te zijner tijd zullen ze - naar de opvatting van Husserl - ook alle - dus ook ons kennen van het **leren** - als zodanig op een of andere wijze in het fenomenologisch onderzoek aan de orde komen.

2. Bovendien keert, eveneens naar Husserl's opvatting, de wetenschapsbeoefenaar - nadat de geheel nieuwe dimensie van kennen, welke door de fenomenologische reductie voor hem toegankelijk is geworden, is verkend - terug naar zijn oorspronkelijke taak. Terwijl hier dan niets is veranderd, is alles veranderd, omdat zijn wetenschappelijk kennen zich van zijn eigen aard bewust is geworden. 33)

Husserl spreekt hier van het „Einströmen” van de fenomenologische kennis in bijv. de psychologie. Met name de psychologie zou hiervan naar zijn mening in hoge mate kunnen profiteren. De psychologie van het **leren** kan hierbij geen uitzondering vormen.

3. Zoals we reeds zagen, de problematiek met betrekking tot het **leren** hangt nauw samen met het subjekt-zijn van de lerende. Juist dit „subjekt-zijn” stelt de „objektieve” wetenschap blijkbaar voor problemen.

Een van de belangrijke oogmerken van Husserl is nu, het doorbreken van de ban, waarin het westerse denken naar zijn mening sinds de Renaissance geraakt is. Beslissend was daarbij, volgens hem, het absoluut stellen van het objektiverend denken. Hij tracht de betrekkelijkheid van dit denken aan te tonen, door erop te wijzen, dat daarbij een bepaalde instelling bij het kennen voor de enig geldende wordt gehouden 34). Kennisname van zijn opvattingen in dit opzicht kan ons daarom mogelijk duidelijk maken, waarom het wetenschappelijk onderzoek van het **leren** komplikaties vertoont, en wat we met betrekking tot het kennen van het **leren** van de traditionele wetenschappen wel en niet mogen verwachten.

4. Dit vooruitzicht op verheldering van de problematiek is nog steeds van zeer algemene aard. De problematiek van het **leren** is nauwer bij Husserl's werk betrokken. Zijn rusteloos zoeken was immers uiteindelijk steeds gericht op het aan het licht brengen van de absolute, niet ontkenbare, in al zijn voorwaarden doorziene grondslag van het menselijk kennen, met name van de wetenschap 35). Hij pretendeerde te werken aan een geheel nieuwe wetenschap, die langs een nieuwe weg een nieuw gebied van onbetwifelbare kennis binnen ons bereik zou brengen, een wetenschap van de „mütterlichen Ursprüngen” van alle kennis, die alle verdere wetenschap zou funderen en omvatten 36). Maar alle wetenschappelijke activiteit is gericht op het verwerven van kennis en verwerven van kennis is tenslotte een vorm van **leren**.

Kan iemand als Husserl, die zo intensief het laatste fundament zoekt van het werk van de **geleerden**, dit doen zonder hun **leren** in zijn beschouwing te betrekken? En wanneer we aannemen, dat het beoefenen van wetenschap - het **leren** van de **geleerden** - een vorm van **leren** van hoge orde is, is dan degene die zoekt naar het fundament daarvan niet verplicht aan alle er onder liggende vormen niet alleen aandacht te schenken, maar zelfs er naar te streven ze volledig te doorzien?

Het feit, dat Husserl het **leren** niet thematisch stelt en de term **leren** niet systematisch gebruikt, zegt niet alles. Het kan nauwelijks anders of ongenoemd moet het **leren** in het werk van Husserl voortdurend aanwezig te zijn. De vraag is dan wel: op welke wijze is het aanwezig?

5. Bovenstaand vermoeden vindt een eerste bevestiging in de woordkeus van Husserl zelf. Zoals gezegd, hij gebruikt de term **leren** zelden en alleen terloops. Doet hij het echter, dan kent hij aan **leren** dikwijls een niet onbelangrijke rol toe in zijn fenomenologische werkwijze zelf.

In de „**Pariser Vorträge**” schrijft hij bijvoorbeeld: „Durch sie (de Epoché, d.i. de reductie) will ich... **lernen** 37). In „**Zur Phänomenologie des inneren Zeitbewusstseins**” vindt men een gedeelte, waarin een eerste balans wordt opgemaakt van de onderzoeken met betrekking tot het probleem van de tijd. Husserl merkt dan op, dat aan het licht werd gebracht, dat binnen de sfeer van de absolute zelfgegevenheid een transcendente geldigheid optreedt, die op een bepaalde wijze onbestreden moet blijven. In het kader van de problematiek, die hij had opgeworpen, was dit een stap vooruit van ongehoorde betekenis. Het behalen van dit beslissende resultaat wordt door hem aangeduid met de term „**leren**” 38).

Leren wordt door Husserl herhaaldelijk in deze zin gebruikt, te weten in verband met winst aan kennis en inzicht, welke via een zorgvuldige fenomenologische analyse geboekt werd 39). **Leren** blijkt het doel van het fenomenologisch onderzoek, zoals het dit is van alle wetenschappelijk onderzoek. **Uiteindelijk gaat het in Husserl's werk** **blijkbaar altijd zowel om als over *leren*.**

Nog intrigerender zijn teksten als de volgende uit: „**Ideen I**”: „In ihr (de fenomenologische instelling) ohne jeden Rückfall in die alten Einstellungen sich frei bewegen, das vor Augen stehende sehen, unterscheiden, beschreiben zu **lernen**, erfordert zudem eigene und mühselige Studien” 40). **Leren** verschijnt hier, evenals op enkele andere plaatsen, als voorwaarde voor fenomenologisch onderzoek en zelfs als voorwaarde voor het daarin functionerende zien, voorwaarde voor de „blik” van het „zuivere ik”. 41) **Leren is blijkbaar een voorwaarde voor het verwerven van fenomenologische kennis.**

Wil de verworven kennis onbetwifelbaar zijn, dan zullen de voorwaarden ervoor echter volledig in hun voorwaarde-zijn doorschouwd moeten worden.

Wanneer **leren** in zeker opzicht zowel voorwaarde, doel en thema is van het fenomenologisch onderzoek, dan moet het - zij het onder andere namen - in het werk van Husserl van meet af aan toch thematisch en systematisch aan de orde zijn. Zou dit niet het geval blijken, dan zouden de gevolgen van verstrekkende betekenis zijn, niet zozeer voor de theorie van het **leren**, maar voor Husserl's fenomenologie. De

volstrekt onbetwifelbare kennis verworven onder de garantie van de reductie zou dan immers afhankelijk blijken van een fenomenologisch niet opgehelderd leren. De absolute gelding zou daarmee op losse schroeven zijn gesteld. De fenomenologie, zoals Husserl ze ziet, zou tot wankelen zijn gebracht.

Aan dit vermoeden van tegenspraak mag zeker voorlopig geen groot gewicht worden toegekend. Ten dele - maar ook maar ten dele - wordt het reeds tenietgedaan, wanneer men bedenkt, dat **leren** in de vermelde teksten o.a. betrekking heeft op het moeizaam loskomen van de natuurlijke kenhouding, het afzien van het reeds geleerde, het vrijmaken van de blik. Dit **leren** is in zekere zin wel voorwaarde, maar in de zin van het wegnemen van een belemmering. Het tast de onmiddellijkheid van het fenomenologisch schouwen niet aan. Voorts kan men aanvoeren, dat Husserl in de betrokken terloopse uitlatingen om didactische redenen - om tegemoet te komen aan wie nog niet voldoende **geleerd** heeft zich vrij te maken uit de naïeve denkhouding - buiten de strikt fenomenologische gedachtengang is getreden. Men kan er ook kleine ontsporingen in zien, een onbetekende „Rückfall in die alte Einstellung”. Ook is het de vraag, wat „**leren**” in de betrokken passages precies betekent. Misschien waaiert dit blijkbaar in de fenomenologische werkwijze toch steeds aanwezige moment uiteen in een menigte van verschijnselen, die aan de hand van een veelheid van termen wordt besproken. Daarmee zou het probleem opgelost kunnen zijn.

Dit alles neemt niet weg, dat een in eerste instantie niet geheel weggenomen spanning aan het licht kwam met betrekking tot de rol, die **leren** speelt in het fenomenologisch denken van Husserl, gezien zowel naar zijn thematiek als naar zijn aktualiteit. Wanneer terecht gezegd zou kunnen worden, dat het „reine Ich” moet **leren** zien 42), dan schuilt daarin vanuit Husserl's fenomenologie gezien een niet geringe problematiek.

De aangeduide spanning, de nog niet doorziene paradox van de principiële afwezigheid als thema enerzijds en de voortdurende aanwezigheid als probleem anderzijds van **leren** in het werk van Husserl is ook in zijn teksten zelf en in de ontwikkeling van zijn opvattingen duidelijk aan te wijzen.

In het voorgaande werd uitgegaan van de vraag of er binnen het „reine Ich” - het subjeet waarvan het bestaan binnen de reductie

bevestigd kan worden - plaats is voor **leren**. Het al of niet kunnen spreken over **leren** in het strikt fenomenologisch denken hangt volledig af van wat er met betrekking tot het „ik” gezegd kan worden. Nu maken Husserl's opvattingen wat dit betreft een treffende ontwikkeling door.

1. In zijn in 1901 verschenen „**Logische Untersuchungen**” laat Husserl, in zijn rigoreus streven naar uitspraken die volledig gezuiverd zijn van alle betwifelbare kennis, nauwelijks plaats voor een fenomenologisch kennen van een „ik”. Onontkenbaar is dan volgens Husserl slechts het aktuele beleven. Dit wordt zelf beleefd als stromend. In iedere beleving is een identieke en continue stroom als horizon meegegeven. Deze fenomenologisch tot absolute gelding te brengen stroom vormt de basis van het „ik” uit de natuurlijke instelling. 43)

De gedachte, dat het bestaan van een „ik” als blijvend centrum van intentionele betrekkingen in de reductie bevestigd zou kunnen worden, wijst Husserl in die periode nog energiek van de hand. „Nun musz ich freilich gestehen, dasz ich dieses primitive Ich als notwendiges Beziehungszentrum schlechterdings nicht zu finden vermag”. 44)

Wanneer reeds „ik” - het subjekt - gewoord wordt uit de sfeer, die in de reductie toegankelijk is, hoe veel te meer moet dit dan gelden voor „**leren**”. Het ligt bepaald niet voor de hand te spreken van een bewustzijnsstroom die leert!

2. In zijn „**Ideen**” - een werk dat voor het eerst in 1913 verschijnt - spreekt Husserl over het „reine Ich” op de wijze, die enige pagina's hierboven reeds werd aangeduid. Zijn gedachten hebben in die jaren duidelijk een ontwikkeling doorgemaakt. Hij spreekt zich dan als volgt uit: In de reductie ervaren we onszelf als de gelijkblijvende pool, als het centrum dat de veelheid van belevingen samenbindt, als het uitgangspunt van de toewending. Dit „reine Ich” is steeds onmiddellijkikbaar als volstrekte eenheid. Het is absoluut enkelvoudig, het ligt geheel open, kent geen verborgen rijkdom. Het is niet mysterieus, het heeft niets mystieks. Het kan beleefd worden, maar is zelf geen beleving.

Slechts over het beleven kan het fenomenologisch denken zich echter nader uitspreken. In de reductie valt over het zuivere ik dus slechts te zeggen, dat het er is als identiek centrum van bewustzijn, dat het er noodzakelijk is, dat het in relatie staat, dat het actief en receptief is, enz. In de ban van de reductie kunnen er echter geen

eigenschappen, vermogens, vaardigheden, disposities, toestanden, veranderingen, enz. aan worden toegeschreven. Het bewustzijn zou dan treden buiten hetgeen het in zichzelf aktueel aantreft. Elke poging een dergelijke uitspraak te doen, zou ook terugwijzen naar een ervoor liggende pool, een dieperliggend ik, en zodoende in tegenspraak zijn met zichzelf. Het zuivere ik waarvan de fenomenoloog in de reductie spreekt is een lege pool, een laatste begin. 45)

Duidelijk is, dat Husserl hier in belangrijke mate teruggekomen is op zijn oorspronkelijke skepsis met betrekking tot onze mogelijkheid tot het met absolute zekerheid kennen van „het ik”. Hij vermeldt dit zelf uitdrukkelijk 46).

In het kader van hetgeen hier ter sprake is, is daarbij het volgende niet oninteressant. Zoals boven geciteerd schreef Husserl rond 1900 in „**Logische Untersuchungen**”, dat hij het „Ich als notwendiges Beziehungszentrum schlechterdings nicht zu finden vermag”. In de tweede druk - verschenen in 1913 - tekent hij hierbij aan: „Inzwischen habe ich es zu finden gelernt” 47).

Ondanks deze verruiming van het gezichtsveld laten Husserl's formuleringen echter ook dan binnen het „reine Ich” geen ruimte voor leren. Hoe zou het kunnen, wanneer dit „ik” een lege pool is, waaraan geen eigenschappen, vermogens, vaardigheden, disposities of veranderingen toegeschreven kunnen worden?

3. In de vierde Cartesiaanse Meditatie - geschreven rond 1930 - blijkt, dat Husserl's opvattingen opnieuw een ontwikkeling hebben doorgemaakt. Onder de titel „Das Ich als Substrat von **Habitualitäten**” schrijft hij: „Aber nun ist zu bemerken, dass dieses zentrierende Ich **nicht ein leerer Identitätspol** ist, sondern . . . mit jedem der von ihm ausstrahlenden Akte eines neuen gegenständlichen Sinnes **eine neue bleibende Eigenheit gewinnt**. Entscheide ich mich z.B. erstmalig in einem Urteilsakte für ein Sein und So-sein, so vergeht dieser flüchtige Akt, aber nun mehr bin ich und bleibend das so und so entschiedene Ich, ich bin der betreffenden Überzeugung . . . So lange sie für mich geltende ist, kann ich auf sie wiederholt zurückkommen und finde sie immer wieder als die meine, die **mir habituell eigene**, durch **diesen bleibenden Habitus** als verharrendes Ich bestimmt ist. . . . **Ich selbst**, der in seinem bleibenden Willen Verharrende, **ändere mich** . . .” 48).

De verruiming van het blikveld is opnieuw treffend. Niet alleen wordt nu de ik-pool erkend, hij is bovendien niet langer leeg, hij is drager van „Habitualitäten”, hij verwerft aktief eigenheden, hij verandert zichzelf.

De verwantschap van wat hier beschreven wordt als aan ons verschijnend in de reductie met dat, wat we in de natuurlijke instelling wel met de term **leren** plegen aan te duiden, is treffend. In hoeverre terecht gezegd kan worden, dat binnen de reductie **leren** in een bepaalde zin toch gekend en het bestaan ervan bevestigd kan worden, zal nader moeten blijken. Opmerkelijk is in dit verband, dat Roman Ingarden in zijn opmerkingen bij de bewuste passage meent uitdrukkelijk op het gevaar van verwarring te moeten wijzen 49).

De geschetste ontwikkeling is overigens typerend, enerzijds voor de radikale wijze waarop Husserl zijn methode toepast, anderzijds voor de voortgang, die desondanks (of juist daardoor?) gemaakt wordt.

Hier is vooral van belang, dat uit de teksten zelf blijkt, hoe binnen de reductie voor **leren** niet van meet af aan een plaats is en hoe toch juist het konsekwent doorwerken volgens de fenomenologische methode leidt tot het naar voren treden van een kardinaal moment van het beleven, waarin we een van de hoogste vormen van **leren** menen te herkennen. Het is, alsof Husserl's moeizaam worstelen er voortdurend naar tendeert, van binnenuit datgene te doorlichten, wat van buitenaf gezien zich als **leren** aan ons voordoet.

Hoeveel er nog onopgehelderd moge zijn, het voorgaande moge voldoende zijn om het volgende te konkluderen:

In Husserl's werk is - hoewel het er thematisch niet aan de orde komt - **leren** doorlopend op een centrale wijze als probleem aanwezig. Gezien vanuit de „natuurlijke instelling” gaat het er steeds om **leren** en over **leren**.

Blijkbaar is het dus niet bij voorbaat zonder zin het werk van Husserl door te nemen met het oog gericht op „**leren**”. De aan het licht getreden spanning, het paradoxale dat werd aangetroffen, laat zelfs ruimte voor de hoop, dat een nieuw standpunt gevonden zal worden, van waaruit de problematiek van het **leren** nog niet systematisch werd beschouwd. Mogelijk wordt vanuit een nieuw gezichtspunt duidelijk, wat tot nog toe ondoorzichtig bleef.

Aan de term „**leren**” zullen we ons dan echter niet langer mogen vastklampen. We zullen moeten zoeken naar termen, die verwijzen naar verschijnselen, die bij Husserl systematisch aan de orde komen, en die ons vanuit de „natuurlijke instelling” aan **leren** doen denken.

III. RETENTIE ALS SLEUTELBEGRIJP.

Retentie.

Zoekt men in Husserl's werk naar themata, die in verband staan met hetgeen men doorgaans onder **leren** verstaat, dan stuit men al gauw op de term: **retentie**.

Bij nader toezien valt verder op, dat het begrip, waarnaar de term verwijst, bij hem een bepaalde ontwikkeling doormaakt, dat het met het voortschrijden van zijn denken een steeds grotere rol gaat spelen, en dat het uiteindelijk een van de sleutelbegrippen wordt in zijn fenomenologie. De aangeduide ontwikkeling kende zijn beslissende fase in de jaren 1904-1910 in het kader van Husserl's onderzoekingen met betrekking tot het tijdsbewustzijn.

Typerend voor de waarde, die hij zelf aan de betrokken studies en ontwikkeling van zijn ideeën in dit opzicht toekende, moge het volgende zijn.

Ter inleiding van kolleges, die hij in het studiejaar 1904-1905 gaf over de problematiek in kwestie, schreef hij: „Bei einer neuerlichen Durchsicht meiner alten Entwürfe finde ich so manche Gedankenreihen, die in meinen **Logischen Untersuchungen** nicht zu ihrem Recht gekommen sind, manch wesentliche Schwierigkeiten, die ich damals schon diskutiert hatte, sind in meiner Publikation kaum berührt und nicht weiter verfolgt worden. Ja, die ganze Sphäre der **Erinnerung** und damit auch die gesamte Probleme einer **Phänomenologie der organären Zeitanschauung** sind darin sogar totgeschwiegen. Die ausserordentlichen Schwierigkeiten, die hier liegen, vielleicht die grössten in der ganzen Phänomenologie, vermochte ich nicht zu bewältigen und da ich mich nicht im voraus binden wollte, schwieg ich mich lieber ganz aus". 50) In 1909 gaf Husserl in Göttingen een kollege onder de titel: „**Einführung in die Phänomenologie der Erkenntnis**". Hij verklaart dan, dat het al of niet geldig zijn van zijn in die jaren ontwikkelde opvattingen met betrekking tot de **retentie** beslissend is voor het al of niet mogelijk zijn van een fenomenologische wetenschap. 51)

Het begrip **retentie** in de gangbare betekenis - het bewaard blijven, het archiveren, het „beklijven" van het ervaren of geleerde - is voor Husserl uiteraard niet zonder meer bruikbaar. Er wordt iets door gesteld, dat door het bewustzijn niet onmiddellijk in zichzelf geschouwd, niet beleefd wordt. **Retentie** in deze zin moet in de

fenomenologische reductie dus buiten beschouwing blijven. Iets verwants is echter wel onmiddellijk gegeven. In elke aktuele beleving is het juist voorbij nog meegegeven. Bijvoorbeeld: wanneer we in de loop van een gesprek een zin horen, dan is de juist er aan vooraf gegane nog niet geheel uit het bewustzijn verdwenen. Hij „klinkt ons nog in de oren”. Iets soortgelijks kunnen we vaststellen voor elke beleving, wanneer we de blik op het juist-voorbij richten. Dit verschijnsel vormt voor Husserl uitgangspunt voor diepgaande analyses, met voor hem vèrreikende konsekwenties. We zullen hem voorlopig weer volgen op zijn weg.

In elke beleving - het horen van een toon, het zien van een beweging, het volgen van een redenering - ontdekt het bewustzijn, wanneer het de blik richt op zichzelf, een voortgaan van moment tot moment. Telkens is er een „nu” dat nieuw is. Tegelijk is op een andere wijze het „nu”, dat voorafging, met datgene wat er in bewust was, nog bewust. Wat voorbij is, is toch nog op een of andere wijze aanwezig, het blijft ons enige tijd bij. Bewustzijn gaat blijkbaar niet op in een puntvormig „nu”. Hetgeen zoëven gezegd, gedacht, gezien of gehoord werd is in het aktuele „nu” nog mee bewust. 52) Zoals een komeet zijn staart, zo sleept het „nu” in het bewustzijn een aaneengesloten reeks van voorafgegane nu-momenten met zich. Dit uitgestrekt zijn van het bewustzijn in de tijd in de richting van het verleden noemt Husserl: **retentie**.

De **retentie** wordt steeds onmiddellijk ervaren, zodra de blik van het zuivere ik er zich op richt. Hij is onmiddellijk evident en onbetwifelbaar. 53)

Daarnaast vindt het bewustzijn in zichzelf een gerichtheid op komende nu-momenten. Naast **retentie** is er **protentie**. Verwachte nu-momenten worden ervaren als open, als leeg, als nog niet gevuld. Ze zijn echter altijd reeds in zoverre bepaald, dat ze beleefd worden als momenten, waarin het aktuele „nu” in de vorm van **retentie** aanwezig zal zijn. Het „nu” is het steeds verglijdend grenspunt tussen toekomst en verleden. Toekomst gaat er over in verleden. Tegelijk daarmee is het „nu” het kulminatiepunt in dit veld van tijd, het is het punt waar iets gebeurt, waar het nieuwe optreedt, het is het punt van wat Husserl de „**oerimpressie**” noemt. Een nu-moment uit de toekomst ontvangt er vulling van zijn leegheid in de vorm van een beleving met zijn kwaliteiten. Het gaat zo gestempeld over in de sfeer van de **retentie**, waarin het blijft voortbestaan. 54)

Het bewustzijn ervaart zodoende zichzelf steeds als wordend, als een stroom. Husserl spreekt in dit verband van de **oerwet van het bewustzijn**. 55) Steeds vertoont dit op zuiver passief niveau - dus zonder dat ik actief hier iets aan toe- of afdoe - dezelfde starre structuur van een kontinu worden in een verglijdend nu, gericht op een toekomst, de voorafgaande nu-momenten als **retentie** met zich voerend met behoud van hun volgorde, zonder dat hetgeen voorbij is ooit weer een aktueel nu kan worden en onverbrekelijk één in deze zin, dat geen van de momenten of fasen van momenten op zich zou kunnen bestaan 56).

De overeenkomst tussen James' „**stream of consciousness**”, Stern's „**Zeithof**” en Husserl's hier weergegeven opvatting is overigens in het oog springend.

In de **retentie** behouden de voorbije nu-momenten zowel hun volgorde als het stempel, dat er in het ogenblik van hun aktualiteit door de oerimpressie op werd gedrukt. Tegelijk vindt een modifikatie plaats. Naarmate hun nu-moment verder van het aktuele nu-moment verwijderd raakt verliezen de retenties aan duidelijkheid. Ze worden vaag, zijn minder geartikuleerd, versmelten en lossen spoedig op in een duister, een **horizon**, waarin zij als afzonderlijke **retentie** niet meer zijn op te merken, wanneer de blik er zich op richt. 57)

Het verdere verleden is voor het bewustzijn nog te ervaren als horizon. Er tekenen zich echter geen retenties meer in af. Husserl spreekt van de **leegheid van de horizon**. Onopgemerkt is het verleden er toch in aanwezig. De afspraak, die gisteren gemaakt werd, is er nog, al hoor ik de woorden niet meer naklinken. De ouverture is er nog, wanneer het slotakkoord van de opera klinkt, ook al hoor ik de klanken niet meer. Het eerste hoofdstuk van een roman is er nog, als we al diep verweekeld zijn geraakt in de intrige en de woorden en zinnen van de eerste pagina niet meer voor ons zien.

Wel kunnen we ons de voorbije belevingen opnieuw vanuit de horizon te binnen brengen. In de **herinnering** kunnen we ons de weggezonden „nu-momenten” opnieuw bewust maken. We kunnen het voorbije in een aktueel „nu” opnieuw tegenwoordig stellen. Het verdere verleden blijft aanwezig als horizon van het „nu”, waarin de uiteindelijk niet meer te onderscheiden **retenties** rusten, en waaruit zij door herinnering tot nieuw leven gewekt kunnen worden 58).

Uit het bovenstaande valt reeds te vermoeden, waarom Husserl zoveel aandacht heeft besteed aan de analyse van het tijdsbewustzijn

en waarom hij met name aan de **retentie** een centrale plaats toekent in zijn fenomenologie.

Hij wenst te komen tot een onbetwifelbare grondslag voor de wetenschap en voor ons kennen in het algemeen. Zijn fenomenologisch onderzoek is gericht op het vinden van absoluut geldende fundamentele uitspraken over onze kennis. Volledig onbetwifelbaar voor het bewustzijn is slechts dat, wat het bewustzijn onmiddellijk in zichzelf aantreft. Zou alleen een aktueel puntvormig „nu” geïsoleerd aan het bewustzijn gegeven zijn, dan zou de fenomenoloog in de reductie niet verder kunnen gaan - zo hij dit al zou kunnen - dan steeds weer konstateren, dat zijn aktuele beleven als dit aktuele beleven onbetwifelbaar is. Hij zou de gevangene zijn van het „nu”. Voor elke verderreikende uitspraak zou hij zich moeten beroepen op representatie van een verleden, dus op indirekte kennis, die in principe betwifelbaar is. Hij zou zich bijgevolg van elke verderreikende uitspraak moeten onthouden. 59)

In feite zou in dat geval zelfs geen enkele uitspraak gedaan kunnen worden. Ook een uitspraak gaat niet op in één ondeelbaar „nu”, maar strekt zich uit in de tijd. Hij houdt een verleden in zich besloten. Was het bestaan van de **retentie** niet onbetwifelbaar, dan zou de fenomenoloog slechts een absolute skepsis resten. 60)

Schouwend in zichzelf vindt het bewustzijn echter zijn uiteenliggen in de tijd, zijn duren, het eigen stromen. Beleven zelf houdt in: het in eenheid onderscheiden van tijd-momenten. Het bewustzijn gaat niet op in één ongedeeld vliedend „nu” 61). Het beleven binden aan een puntvormig „nu” is onzinnig. 62) Als **retentie**, als zoëven-verloopen-zijn, is het nabije verleden ons onmiddellijk en onbetwifelbaar gegeven. De **retentie** is „zeitgründend” 63).

Na zorgvuldige analyse 64) schrijft Husserl dan ook: „...die Retention ist ebenso ein absolut gebender Akt wie die Wahrnehmung, ...” 65).

In de reductie zijn we niet enkel aangewezen op een weten, gevangen in een geïsoleerd „nu”. Via dit „nu” ligt door zijn sleep van **retenties** een onbegrensd tijdveld met zijn wisselende verschijningsvormen in principe binnen het bereik. In de reductie toont het bewustzijn zich als een veld van tijd, gecentreerd in een verglijdend „nu”, dat de grens vormt tussen een eindeloos verleden, dat bepaald is, en een eveneens eindeloze toekomst, die open is 66).

Retentie en herinnering

De belangrijke rol, die het probleem van de onbetwifelbaarheid, de evidentie, in zijn werk speelt, maakt begrijpelijk, dat Husserl steeds scherper ging onderscheiden tussen **retentie** enerzijds en **herinnering** anderzijds 67).

Dat een **herinnering** naar zijn inhoud niet noodzakelijk onbetwifelbaar is, geldt reeds in de natuurlijke instelling. Door de **herinnering** wordt een voorbij „nu” of een tijdfase in zijn verloop inclusief zijn toenmalige protenties en **retenties** gerepresenteerd in een aktueel „nu”. Is het gerepresenteerde „nu” met onbetwifelbare zekerheid gelijk aan het oorspronkelijk levende „nu”, dat het aanwezig stelt? Dit is het probleem van de evidentie van de **herinnering**.

De **herinnering** grijpt terug in het verleden. Dit brengt een verbreking van de oorspronkelijke continuïteit en in zekere zin een verdubbeling in de tijd met zich. Deze structuur van de **herinnering** - representatie, diskontinuïteit en verdubbeling - houdt in, dat het bewustzijn niet onmiddellijk samenvalt met het herinnerde. Een verleden wordt „gesteld”. Het **herinnerde** komt daardoor, wat zijn inhoud betreft, in de reductie te vervallen. Het klaarblijkelijk ontbreken van ontwifelbare zekerheid roept hier bijgevolg op zich voor de fenomenoloog geen principiële moeilijkheden op. Het volgt voor hem integendeel uit de structuur van de **herinnering** zelf 68).

De **retentie** daartegenover representeert niet, zij presenteert. Zij is de aanwezigheid van voorbije nu-momenten in hun onderlinge relatie en in een ongebroken continuïteit in het aktuele „nu”. Zij brengt niet zelf voort, zoals het aktuele „nu”, maar houdt het voortgebrachte in het bewustzijn, het stempelend als voorbij.

Het bewustzijn treft in de **retentie** direkt het eigen verleden in zichzelf aan. Het vindt daarmee in zich de duur, het in continuïteit uiteenliggen in tijd, de verglijdende eenheid van verleden en toekomst. De **retentie** vormt deze eenheid samen met de oerimpressie en de protentie. De **retentie**, het uitgestrekt zijn van het bewustzijn naar het verleden, is als zodanig dus onmiddellijk in het bewustzijn gegeven en bijgevolg in tegenstelling tot de herinnering fenomenologisch gezien evident, onbetwifelbaar.

Retentie en *leren*.

Geeft dit alles ons in verband met een mogelijke fenomenologische benadering van het **leren** meer dan een nieuw gebruik van de oude term **retentie**?

Blijft in de reductie het verleden van het bewustzijn niet geheel buiten beschouwing, vindt het bewustzijn de **retentie** in zich als onbetwifelbaar, dan is het bewustzijn in de reductie voor zichzelf niet alleen toegankelijk in zijn geïsoleerde momentane aktuele „nu”. In het aktuele treft de fenomenologische denkwijze dan het verleden mee aanwezig. Het verleden blijft bij, het wordt vastgehouden in de stroom. In de bewustzijnsstroom is het voorbijge „nu” in de vorm van de **retentie** aanwezig. Het bewustzijn blijkt zowel wording, genese, als het geworden, de eigen „geschiedenis” te zijn 69).

Het verglijdende „nu”, de „oerimpressie” is het kulminatiepunt van de bewustzijnstijd, het punt waar winst wordt geboekt, het punt dat vruchtbaar is 70). Men zou dit produktief-zijn, dit winnen aan vulling, „**leren**” kunnen noemen. Dit begrip krijgt dan fenomenologisch gezien wel een zeer grote reikwijdte. Al het „beleven” zou er onder vallen of er tenminste toe in relatie staan. Een wezenlijk kenmerk van het bewustzijns-„nu” is dan, dat er **geleerd** wordt. Het is het punt waar nieuws wordt opgenomen in de stroom die het bewustzijn is, waar nieuws wordt toegevoegd aan het eindeloze tijdsveld met zijn verglijdend brandpunt en zijn horizonen van verleden en toekomst.

Wanneer men zich met Husserl realiseert, hoezeer het tijdsprobleem centraal staat in de problematiek van het bewustzijn, dan staat men open voor de uitspraak, dat fenomenologisch gezien bewust-zijn steeds ook **leren** is.

Daarmee heeft de term „leren” echter tegelijk een nieuwe geladenheid gekregen. Kan hij deze last dragen? Vervallen we niet tot uitspraken, die door hun alomvattendheid weinig of niets meer zeggen? Geven we, door hier de term „leren” te introduceren niet simpel een andere formulering van Husserl's oerwet van het bewustzijn als tijdsstructuur, zonder dat iets nieuws gezegd wordt? Zou, om tot kennis te komen die waardevol is in verband met de problematiek van waaruit we gestart zijn, dit „leergebeuren” in het „nu” niet op zijn minst verder uiteen gelegd moeten worden? Laten we ons niet overhaast vastleggen.

We zullen Husserl verder volgen en zien waar hij ons brengt.

Reeds bleek duidelijk, dat het niet nodig is ons te beperken tot de **retentie** als tot het begrip, dat het dichtst aansluit bij het gangbare

begrip „leren”. Het gebeuren in het „nu” in zijn totaliteit, de oerimpressie en de doorwerking ervan, vragen onze aandacht. Het is bij Husserl het **waarnemen**, dat in een bijzondere relatie staat tot het gebeuren in het „nu”. Om verder te komen zullen we daarom nagaan, of Husserl’s opvattingen met betrekking tot het waarnemen ons iets naders te zeggen hebben met betrekking tot het **leren**.

Voor we hiertoe overgaan nog een enkele opmerking.

Dit overstappen van **retentie** naar **waarnemen** is niet willekeurig. Terwijl Husserl de **retentie** scherp scheidt van de herinnering, brengt hij ze in zeer nauw verband met de **waarneming**. De **retentie** is bij hem zonder meer een onzelfstandig aspect van het **waarnemen** in ruime zin 71). Uit hetgeen volgt zal dit duidelijker worden. Hier is van belang ons te realiseren, dat de overgang van **retentie** naar **waarneming** niet meer is dan de stap van een deel naar het geheel, zonder welk het deel niet te denken is.

Te noteren valt in dit verband, dat in de empirische psychologie de leertheorieën en de waarnemingstheorieën zich lang (te lang) betrekkelijk onafhankelijk van elkaar ontwikkelden 72). Wanneer onze zienswijze houdbaar blijkt, wordt in de benaderingswijze van Husserl tussen **leren** en **waarnemen** - zij het niet expliciet - van meet af aan een zeer nauwe band gelegd.

IV. WAARNEMEN IS IN ZEKERE ZIN *LEREN*.

Waarnemen.

Husserl gebruikt de term „waarnemen” in een bijzondere betekenis. Hij verstaat er onder: **het originair weet hebben van het individuele** 73). Het horen van een toon, het zien van een landschap, het begrijpen van een zin, het volgen van een gedachtengang, het hebben van een herinnering, zijn in hun kern: **waarnemen**. In het „nu” van het beleven is aan het bewustzijn iets op een oorspronkelijke wijze gegeven. Dit tegenwoordig zijn, dit present zijn, deze zelfgegevenheid is: waargenomen worden. Tegenover het **waarnemen** staat het herinneren en voorstellen. Deze representeren, vertegenwoordigen. Ze stellen iets aanwezig dat niet present, dat niet tegenwoordig, dat niet „nu” is 74).

Het herinnerde wordt niet waargenomen, het herinneren daar-tegenover wordt wel waargenomen. Hetzelfde geldt voor het voorstellen. Beide zijn er niet, tenzij waargenomen. Het **waarnemen** is, zo opgevat, een absoluut universele wezensstructuur van het bewustzijn als zodanig 75).

Hoezeer het originair weet hebben, het present hebben, het „nu”-zijn karakteristiek is voor het **waarnemen**, dit tegenwoordig-zijn vertoont bij nader toezien toch een merkwaardige betrekkelijkheid.

Horen we bijvoorbeeld een melodie, dan zijn er naast de toon die klinkt, voor ons nog tonen, die juist voorbij, die verleden zijn. In het duren van de toon zelf kunnen we op zijn beurt opnieuw een „nu” onderscheiden. De toon heeft dan in zich een verleden, voorzover hij reeds verklonken is. Zo kan men doorgaan met steeds op andere wijzen aangeven waar de grens ligt tussen de eenheid, die men „nu” hoort en het verleden, dat nog mee klinkt. Een dwingende grens tussen wat als het waargenomene tegenwoordig is en wat als verleden is, blijkt er niet te zijn. Zowel van de sonate, als van het thema, als van de toon, als van een gedeelte van de toon, kunnen we zeggen, dat we ze **horen**.

Het „nu” van de **waarneming** is blijkbaar niet alleen niet puntvormig, de uitgestrektheid die het vertoont is in zekere zin arbitrair. De omvang ervan kan, afhankelijk van onze instelling, van moment tot moment verschillen.

In de **waarneming** wordt blijkbaar een verloop in de tijd als één „nu” opgevat. Een duur wordt omspannen 76). Van onze wijze van

toewenden hangt af hoe groot de tijdsfase is, die als één „nu” gesteld wordt. Het waarnemen vat een „nu”, een tegenwoordig-zijn op; het „konstitueert” het presente. In dit „nu” van de **waarneming** is er naast de aktuele oerimpressie steeds de retentie van voorafgegangene momenten in één ongebroken continuïteit 77).

Beslissend voor de **waarneming** blijft echter, de aanwezigheid van het verglijdend „nu”-punt in de tijdsfase die omspannen wordt. Presentie, oorspronkelijkheid is er door de oerimpressie, door de verschuivende grens tussen toekomst en verleden. Daar treffen we de oerspontaneïteit van het bewustzijn. Daar welt een onherleidbare bron. Daardoor is er „tegenwoordigheid”.

Slechts in de **waarneming** wordt winst geboekt, slechts daar maakt de kennis voortgang 78). Spreken we in de geest van Husserl, wanneer we zeggen: waarnemen is (een vorm van) **leren**?

Het wondere is, dat het opvatten van het ene individuele geschiedt in een **waarneming**, die geen moment volkomen hetzelfde is. Terwijl de **waarneming** van een melodie duurt is er steeds een andere klank en toch horen we maar één melodie. Ons oog dwaalt over het doek, en toch zien we maar één schilderij. We lopen om het huis, we zien het daarbij telkens van een andere kant, en toch zien we maar één gebouw.

De **waarneming** vat een komplexe fase van de bewustzijnsstroom samen tot een individuele eenheid. De **waarneming** brengt een synthese tot stand, die meer is dan alleen maar een summatieve. Zij stelt een **objekt**. Zij stelt iets als een en hetzelfde. Zij stelt identiteit in de fenomenologische continuïteit.

De waargenomen toon, het landschap, de melodie, de slag van de klok vormen een eenheid van bewustzijn in een zeer bijzondere zin. Het waargenomen **objekt** is een eenheid van opvatting, waarin een continuïteit van wisselende nu-momenten wordt samengevat. In elk moment van de **waarneming** stelt het aktuele „nu” in zijn oerimpressie het gestelde **objekt** als één geheel aanwezig. Er is identiteit in een voortdurende verandering. Een identieke zin wordt gehandhaafd in een veelheid van uiteenliggende momenten. Het waargenomene, het als individueel **objekt** gestelde, is gegeven als een eenheid van een zelf niet waargenomen veelheid. Door het kontinuüm van suksessieve retentionele tegenwoordigheden gaat in de **waarneming** continue eenheid van het bewustzijn als bewustzijn van een

en hetzelfde en daarmee continue eenheid van de zin van het objekt. Het waargenomen objekt is wat het is door de intentie van de **waarneming**. Het bewustzijn konstitueert de waargenomen objekten: de gehoorde toon, het geziene schilderij, de gevoelde tocht, enz. 79)

Het tijd fase-objekt (Zeitgegenstand) en het ruimtelijk ding

Niet alle **waarnemingen** zijn gelijk van aard. Soms wordt alleen een belevingsverloop in de tijd als objekt gesteld. We horen muziek, we zien rood, we voelen hitte. **Een fase van ons bewustzijn vatten we op als één.**

In andere gevallen zien we een landschap, horen we een geweerschot, voelen we de wind, enz. We nemen dan iets waar als iets dat voor zichzelf bestaat, dat een eigen kortere of langere duur heeft, dat een eigen plaats in de ruimte heeft, dat ook zonder ons bestaat. **We nemen een ding waar.**

In de **waarneming**, waarin ons een ding verschijnt, is het eenheidscheppende vermogen van het bewustzijn nog op een tweede, een hoger niveau werkzaam. Kijken we vanuit een bepaald punt naar een ding, bijv. een huis of een heuvel, dan wordt een reeks impressies uit een tijdsverloop in één „nu” samengevat. We zien het huis dan echter nog maar vanuit één perspektief. Lopen we om het huis heen, gaan we het binnen, enz., dan zien we hetzelfde huis telkens vanuit een andere hoek op talloos vele verschillende manieren. Toch zien we maar één huis. We zien hetzelfde huis, hoezeer datgene wat we zien ook moge uiteenlopen. De belichting kan veranderen, we kunnen dichtbij of veraf staan, we kunnen van binnenuit kijken of van buitenaf, er kan sneeuw liggen, het kan regenen, er kan mist hangen, we zien altijd hetzelfde huis.

Bij het zien van een ding wordt niet alleen een veelheid van tijdsmomenten als een eenheid opgevat, bovendien worden in het aktueel verschijnende vele soortgelijke mogelijke verschijningsvormen aanwezig gesteld. Een objekt wordt gesteld, dat drager is van al deze verschijningsvormen. In steeds andere tijdsperspektieven en oriënteringen wordt één identieke zin aanwezig gesteld. Een „ding” is een identieke intentionele eenheid, die zich in een veelheid van verschijnen „konstitueert”, en die zich als zijnde en zo-zijnde telkens weer rechtvaardigt vanuit een regelmaat in de veelheid van verschijnen.

In het **waarnemen** van een ruimtelijk ding gaat de pretentie schuil iets te presteren, waartoe dit **waarnemen** alleen op grond van hetgeen in het „nu” gegeven is niet in staat is. Wat in dit **waarnemen** bedoeld

wordt, reikt ver uit boven hetgeen eigenlijk wordt gezien, gehoord, enz. Een veelheid van ervaringen, die op hun beurt reeds in de stroom van de tijd gekonstitueerde eenheden zijn, wordt samengevat in een hogere eenheid van opvatting 80).

Het waargenomen ding en zijn horizon van verwachtingen.

Het waargenomen ding - het bedoelde identieke - is tegelijk nabij in zijn zichtbaarheid, tastbaarheid, enz. en veraf door de eindeloos vele verschijningsvormen, die wel gesteld maar niet gerealiseerd zijn. Het volledig bepaalde - d.i. het volledig gekende - ruimtelijke object is een in het oneindige liggende idee. Ons eigen empirisch lichaam is een treffend voorbeeld van dit tegelijk nabij en veraf zijn. Het is steeds onmiddellijk waarneembaar en tegelijk een eindeloze opgave voor het waarnemen.

Hetgeen als ding reëel wordt beleefd in de nu-momenten verwijst naar talloze andere mogelijke verschijningsvormen. De berg, die gezien wordt, heeft een achterkant, die (nog) verborgen is. De hond, die we horen blaffen heeft een (nog) onbekend uiterlijk. Het kind, dat gezien wordt, zal iets gaan zeggen, maar wat en hoe? Het waargenomen ding is omvlochten met impliciete verwachtingen. De waarneming van een ruimtelijk ding sluit in zich een systeem van verwijzingen. Talloze niet aktuele perspectieven worden meebedoeld. Aanschouwelijk zijn zij niet gegeven, ook niet in de vorm van voorstellingen.

De impliciete verwachtingen verwijzen naar iets, dat nog nader is in te vullen. Zij verwijzen naar een leegte, naar een horizon, waarin zich niets speciaals aftekent en die toch niet niets is. Er is een bepaalde onbepaaldheid. De niet geziene perspectieven zijn er niet aanschouwelijk, maar wel als schets. Niet alles is meer mogelijk. Er is een regel met speelruimte. Het waargenomen ding is nooit ondubbelzinnig.

Het waargenomen ding wordt waargenomen met een eigen tijd. Het wordt ervaren als onafhankelijk van het waarnemen. Het bewustzijn kan er zich opnieuw toe wenden. Het kan hetzelfde ding telkens opnieuw waarnemen vanuit een ander gezichtspunt. De meegegeven leegte kan worden gevuld in nieuwe waarnemingen. De stad, die we kennen, kunnen we op een nieuwe wijze doorkruisen, zodat we haar op een andere wijze in de waarneming zien verschijnen. Het object wint aan gevuldheid, maar tegelijk openen zich nieuwe leegten. Een horizon wijkt, ze wordt nooit bereikt of opgeheven.

De nieuwe verschijningsvormen zijn slechts in hun „nu” aktueel en levend. Zij zinken spoedig weg in de retentionele horizon. Het eenmaal aktueel waargenomen verdwijnt echter niet geheel. Het blijft naar zijn zin bewaard in de retentionele horizon, onopgemerkt en onaanschouwelijk, maar ter beschikking, opgenomen in een gelede structuur van habitueel geworden kennis. Dit habitueel worden van het resultaat van oorspronkelijk aanschouwelijk opvatten voltrekt zich volgens de algemene wetmatigheden van het bewustzijnsleven, bij wijze van spreken buiten mijn toedoen om. Het huis waarin we wonen, dat we in ontelbare perspectieven hebben waargenomen, kennen we in al zijn hoeken en gaten, ook wanneer deze ons niet voor ogen staan. Wat eerst met het waargenomen objekt als verwachtig aanwezig was in een horizon van onbepaaldheid, wordt, nadat het in een „nu” aktueel is geweest, opgenomen in een horizon van bepaalde zin.

Anders gezegd: het door het bewustzijn in de waarneming gestelde ruimtelijke ding - een stad, een tafel, een krant - is in de aktualiteit van deze waarneming slechts gegeven in een bepaalde verschijningswijze. In de waarneming zijn evenwel op niet originaire wijze meegegeven alle verschijningswijzen uit vroegere waarnemingen, welke onaanschouwelijk rusten in de retentionele horizon. Meegegeven is ook de verwachting, dat in onbeperkt veel nieuwe waarnemingen het ding zal verschijnen op wijzen, die zowel nieuw als met de vroegere in overstemming zijn.

De waarneming van een ruimtelijk objekt houdt een verwachting, een overtuiging, een mening in. Zij is een pretentie. Zij veronderstelt dat in de toekomst **voortgezette waarneming** vervulling van deze pretentie brengen zal.

Hetgeen in een dergelijke waarneming gesteld wordt als zin, als het identieke, als datgene waarop teruggekomen kan worden, wordt gesteld als een bestendig substraat van talloze mogelijke belevingen. Dit gestelde kan door nieuwe belevingen wel gekorrigeerd, maar nooit opgeheven worden, omdat het systeem van verwijzingen, dat de waarneming is, gedragen wordt door een aanschouwelijke kern, die haar verankert in het aktuele „nu”, waardoor ze een onmiddellijke presentie in zich bergt. In de aktualiteit van het waarnemen is steeds ook iets, dat nog niet bekend is. Elke waarneming van een ruimtelijk objekt is omweven door lege horizonten, die om vulling vragen. Elke waarneming van iets bewustzijnstrascendents, vraagt om **vervulling**.
81)

In elke waarneming van een ons bekend ruimtelijk ding valt dus te onderscheiden:

- a. het aktueel verschijnende;
- b. de in het verleden gegeven zin, die bepaald is en die onaanschouwelijk, leeg, wordt meegedacht;
- c. de horizon van geanticipeerde mogelijke verschijningen. Deze is bepaalbaarheid, die toch reeds van een zekere bepaaldheid is. Niet alles is er mogelijk, een zekere regel, een schets, is aanwezig.

Husserl onderscheidt hierbij nog:

1. de inwendige horizon: de onbepaaldheden die meegedacht worden in de aktuele verschijning zelf
2. de uitwendige horizon: de anticipatie, waarvoor in de aktualiteit het aanschouwelijke kader niet gegeven is.

Zo gezien is het waarnemen van dingen in de ruimte een steeds verder doordringen in hun horizonten door een proces van voortgezette kennisname. Dit proces, dat niet zonder recht ook een **leerproces** genoemd kan worden, is van een grote complexiteit en rijkdom. Elk gesteld ding is omsponnen met een veelheid van retenties, verwachtingen en horizonten. Naar binnen toe kent het zijn verschijningsvormen, die zelf op hun beurt waarnemingen zijn met hun retenties, enz. Bovendien staan de dingen niet op zich. Ze zijn allen verbonden in de ene stromende tijd, waarin alle tijdscontinua van de individuele objecten verlopen. Ze zijn met elkaar in één eenheid van koëxistentie en suksessie. De dingen verwijzen naar elkaar, ze zijn samen opgenomen in een groot geheel van verwijzingen: de waargenomen **wereld** met zijn perspectieven naar ruimte en tijd, zijn horizonten, zijn rijkdom aan anticipaties van mogelijke verdere ervaringen 82).

De evidentie van de waarneming.

Wanneer volgens de zienswijze van Husserl de waarneming - het originaire weethebben van het individuele - uitgangspunt is van alle kennis, dan kan het ons niet verbazen, dat voor hem de vraag naar de evidentie, de onontkenbaarheid van het waargenomene een beslissende vraag is. Wenst men - zoals Husserl - te zoeken naar een absoluut onbetwijfelbaar uitgangspunt van onze kennis, dan kan men om het probleem van de evidentie van de waarneming niet heen 83).

Wat kan evidentie met betrekking tot de waarneming echter betekenen?

In de waarneming wordt in de stroom van het bewustzijn door dit bewustzijn een eenheid gesteld. Deze eenheid zal onontkenbaar zijn, wanneer niet meer gesteld wordt, dan wat in de bewustzijnsstroom zelf aanwezig is. Evident is een waarneming, waarin geen intenties vervat liggen, welke nog om vervulling vragen. De gestelde eenheid is dan een gesloten eenheid, gesloten in die zin, dat ze geheel in het bewustzijn gegeven is. Het gestelde is dan **zelf** aanwezig 84).

In het voorgaande kwam reeds tot uiting, dat ding-waarnemingen principieel onvoltooide waarnemingen zijn. Het gestelde is er nooit in volle zelfgegevenheid in aanwezig. Er zijn dus waarnemingen, waarin iets gesteld wordt, dat de inhoud van het „nu”-bewustzijn principieel overschrijdt. Ze zijn bewustzijns-**transcendent**. Hetgeen er gesteld wordt is niet volledig zelf gegeven in de stroom van belevingen. Zij zijn bijgevolg vanuit hun aard betwifelbaar, inadekwaat, niet evident. Het waarnemen van ruimtelijke dingen, van andere mensen, van het eigen lichaam, enz. is dus vanuit zijn aard betwifelbaar.

Is het **immanente** waarnemen - het waarnemen waarin niets gesteld wordt buiten het in de bewustzijnsstroom zelf verschijnende - evident?

Het immanente waarnemen stelt steeds slechts een „tijdfase-objekt”. Een continuïteit van nu-momenten van de bewustzijnsstroom zelf wordt opgevat als één. Het waarnemen en het waargenomene behoren tot dezelfde bewustzijnsstroom. Er is de direkte eenheid van een waarneming, die zijn objekt geheel in zich bergt. Het klinken van een toon wordt gehoord, een vreugde beleefd, een kleur gezien, een gedachte gedacht, enz., in het algemeen: een beleving van het bewustzijn wordt geschouwd door dit bewustzijn zelf. Wat in een dergelijke individuele eenheid wordt samengevat is in een bepaalde duur aanwezig in het bewustzijn. Elke vraag, elke twijfel met betrekking tot het gestelde, is bijgevolg slechts op te lossen door een toewending tot het oorspronkelijk tijdsbewustzijn. Het in de waarneming gestelde objekt verschijnt in dit geval zelf. Hier is inderdaad mogelijkheid van adekwaatheid, van onbetwifelbaarheid, van evidentie. Het als zijnde gestelde gaat hier in zekere zin op in het waarnemen. Het aktueel verschijnende is het objekt **zelf**.

Aan de basis van alle objektivering ligt uiteindelijk dit immanente waarnemen, het stellen van tijdfase-objekten, waarvan het bestaan als zodanig in principe absoluut onbetwifelbaar gegarandeerd is. Van het bestaan van deze objekten behoeft in de reductie niet afgezien te worden. Elke vraag naar het fundament van onze kennis zal hierbij aansluiting moeten zoeken 85).

Husserl kent aan deze eerste zingeving - het stellen van tijdfase-objekten door het waarnemen - in het tijdsbewustzijn een beslissende rol toe. Alle geestesleven wordt van hieruit mogelijk. Door het handhaven van een zin in de vloeiende beleavingsstroom verschaft het bewustzijn zich een greep op wat anders zou vervluchtigen in een diffuus „nu”. Het stelt eenheden waarop het opnieuw terug kan komen, eenheden die een eigen identiteit hebben.

Individuele objekten zijn niet denkbaar tenzij als objekten in de tijd. De tijd is de vorm van alle individuele objectiviteit voor mij. Het tijdsbewustzijn geeft ons de eerste meest algemene vorm van elke mogelijke wereld van objectieve ervaring. De zingeving welke plaats heeft door het stellen van individuele tijdfase-objekten in het „nu” is de oerzingeving, die alle identifikatie en objectivering van hoger orde mogelijk maakt. Deze objectivering is ook de eerste vorm van zelf-waarneming, welke overigens slechts bij uitzondering op thematisch niveau wordt gebracht 86).

Leren en waarnemen

Na het voorgaande mag wel gezegd worden, dat ons vermoeden, dat Husserl's opvatting over het waarnemen in een nauwe relatie staat tot wat wij in de natuurlijke instelling **leren** plegen te noemen, bevestiging vond. Het waarnemen komt bij hem naar voren als de oorspronkelijke synthese van het bewustzijn, die resulteert in kennis. Men kan dit **leren** noemen, zonder de term geweld aan te doen. Het is dan ongetwijfeld wel **leren** in een bijzondere betekenis, nl. **leren** kennen in de zin van: het stellen en tot vervulling brengen van een objekt.

Waarnemen is steeds ook **leren**, maar dan gezien vanuit het perspectief van zijn bijdrage tot de genese van het bewustzijn en de konstitutie van een wereld. Een enkele keer gebruikt Husserl terloops zelf de term **leren** in deze betekenis 87).

Hetgeen we zagen rechtvaardigt een verder volgen van Husserl bij zijn beschouwingen met betrekking tot de oorspronkelijke synthese, die het waarnemen is. Een belangrijke nadere uitwerking vindt men bij hem onder de titel: „passieve synthese”. Hierop zullen we in eerste instantie verder onze aandacht richten.

Een verborgen ondergrond.

In de waarneming wordt een objekt gesteld. In het transcendente waarnemen is dat wat gesteld wordt nooit identiek met dat wat verschijnt. Hetgeen verschijnt zijn slechts aspecten. Een horizon van onbepaalde verwachtingen en een horizon van bepaalde retenties zijn mee in het waargenomen objekt verdiskonteerd.

In het voortgezette waarnemen kunnen de verwachtingen bekrachtigd, vervuld, maar ook tenietgedaan worden. De stem blijkt inderdaad van een vrouw te zijn, we leren een stad beter kennen, de auto leek op ons toe te komen, maar bij nader inzien rijdt hij van ons af, enz. In het transcendente waarnemen ligt een stellingname, een mening, een geloof, een „doxa” besloten. In het voortgezette waarnemen vindt bevestiging, ontkenning, nuancering, enz. ervan plaats.

Er is hier een duidelijke parallel met het actief stellingnemen in het oordelen. Ook in het waarnemen is er iets als aarzelen, vragen, kiezen, beslissen enz. Toch is er verschil. In het waarnemen ben ik geheel receptief, ben ik passief ingesteld. Wat tot stand komt als objekt ervaar ik, het wordt mij aangeboden. De synthese voltrekt zich in het waarnemen „van zelf”.

Wel kan ik de blik richten op deze synthese. Ik kan ervaren, dat de toonmomenten zich aaneensluiten tot een durende fluittoon. Ik kan het opdoemen van een gestalte in de mist, die een boer met een paard blijkt te worden, aandachtig volgen. Wat ik waarneem, tref ik echter aan. Het waarnemen gaat zijn gang. Het waarnemingsobjekt komt tot stand in een sfeer van passiviteit. Ik ontvang het waargenome terwijl ik mij passief, receptief opstel. Er moet iets zijn, voor ik actief stelling kan nemen, voor ik er over kan gaan beslissen. De passieve sfeer met zijn „keuzen”, „onzekerheden”, „vragen”, „meningen”, „beslissingen” en „zekerheden”, is steeds aanwezig als ondergrond voor mijn actief stellingnemen.

Deze sfeer van passiviteit is een facet van het bewustzijnsleven, dat normaliter geheel verborgen blijft. Het blijft verborgen, omdat het ons levend leven is. Het is de bron van al het ware en alle kennis, van waaruit al het hogere, zoals de konstitutie van objectiviteit - natuur, lichaam, het sociale, cultuur - in het bewustzijn begrijpelijk moet worden. In de doxa van de passieve sfeer is het funktioneren van de hogere oordeelsactiviteiten gefundeerd 88).

Dat Husserl zich, bij zijn pogingen het fundament van onze kennis bloot te leggen, geroepen voelde deze passieve sfeer intensief te exploreren, ligt voor de hand. Het was zijn uitgesproken intentie, de verborgen ondergrond van het predikatieve oordelen bloot te leggen. Hij beklemtoont herhaaldelijk, dat het de historische verdienste is van zijn konstitutieve fenomenologie, te hebben getoond dat en hoe in de voorpredikatieve sfeer het streven naar waarheid reeds aanwezig is (89). Dat hij daarmee tegelijk dieper doordrong in een gebied, dat we ook met de term **leren** kunnen aanduiden, is te verwachten en moge blijken.

De synthese van de laagste orde.

Wat kan het bewustzijn achterhalen met betrekking tot het tot stand komen van eenheid, dat het als waarnemen aantreft in zichzelf? Hoe ontstaat samenhang, structuur in het diffuus voortstromen in de tijd? Wat kan het bewustzijn ontdekken met betrekking tot de eigen passieve genese?

Aan de basis staat het zich aftekenen van zinnelijke eenheden in de „lebendige Gegenwart”, in het „nu”-bewustzijn. Een geur dringt zich aan ons op, een toon klinkt, we zien een blauwe kleur, enz. Dit zijn niet verder te herleiden oergegevenheden. We kunnen echter in de fenomenologische toewending steeds weer vaststellen, dat deze oer-objekten een uitgestrektheid in de tijd vertonen, terwijl het zich aftekenen plaats heeft op grond van een innerlijke homogeniteit, die kontrasteert met hetgeen er in de tijd aan grenst. Wat op elkaar volgt en geen verschil vertoont, wordt niet onderscheiden, het smelt samen. Treedt een plotsteling wijziging, een sprong, een diskontinuiteit op, dan breekt de eenheid.

Een tijd fase-objekt tekent zich af door homogeniteit naar binnen en contrast naar buiten. Husserl kent aan deze vorm van synthese een beslissende rol toe. De eenheid van het bewustzijn zou uiteindelijk steeds teruggaan op zinnelijke overeenkomst en contrast. Zonder dit zou er geen „wereld” kunnen zijn (90).

Dergelijke eenheden, die zich aftekenen, zijn nooit alleen in het „nu”-bewustzijn met zijn „staart” van retenties. Er is steeds een veelheid van objecten. Deze objecten zijn door hun samenzijn in het „nu”, door koëxistentie of suksessie, definitief aan elkaar verbonden. Tezamen treden ze naar voren uit het ongearticuleerde stromen. In de stroom blijven ze verbonden. Tezamen zinken ze weg in de retentionele horizon. Door de starre wet van de tijd blijven ze daar

voorgoed onderling onwrikbaar verenigd in de ordening, waarin ze in het stromend „nu”-bewustzijn eenmaal zijn opgetreden.

De in een zelfde „nu” aanwezige objecten kunnen nog op een andere wijze verbindingen aangaan. Een reeks op elkaar volgende trommelslagen wordt tot een roffel. Twee bij elkaar liggende punten worden gezien als een paar, enz. Wat overeenkomst vertoont, het homogene, smelt ook op een afstand samen tot een eenheid. Het tekent zich af als een eenheid van hoger orde. De contrasten van de afzonderlijke eenheden met de diffuus-vloeiende achtergrond voegen zich als het ware samen. Gezamenlijk winnen ze als eenheid aan kracht.

Homogeniteit van een hoger niveau - gelijkheid van verloop, gelijkheid van verschil - oefent eenzelfde synthetiserende werking uit. Een wegstervende klank, een reeks sneller wordende flikkeringen, een rij in grote toenemende vierkanten doen zich voor als een pregnante eenheid.

Het overeenkomende in het bewustzijn resoneert als het ware. Gelijkheid en overeenkomst worden onmiddellijk ervaren. In de passiviteit tekent zich reeds af, wat later in de sfeer van de aktiviteit als het uitdrukkelijk stellen van identiteit en het generaliseren thematisch naar voren zal komen.

Naast de wet van de tijd - gelijktijdigheid en opeenvolging - is het de verwantschap - overeenkomst en contrast - die de structurering van laagste orde, de eerste synthese van het bewustzijnsveld in het „nu”, beheerst 91).

Affektie.

Deze eerste synthese levert de veelheid van vormen, die elk moment vanuit de passiviteit het actieve ik aanspreken. Zij dingen als het ware vanuit een achtergrond naar de gunst van het ik. Zij „vallen mij op”. Husserl spreekt hier van een affectieve kracht: een op het ik gerichte tendens, waarop een toewending van het ik het antwoord is. Het ik, door de affectie gemotiveerd, neemt instemmend stelling, door iets te bedoelen. Uit de achtergrond treedt iets naar voren, terwijl toch een achtergrond zich handhaaft. Er is iets voor het ik, waartoe het zich wendt in een streven tot nadere kennisname 92).

Nu is er in elk waarnemingsveld een veelheid van mogelijke objecten, die dingen naar deze gunst van het ik. Wat uiteindelijk gekonstitueerd wordt als waargenomen object hangt bij een zuiver receptieve houding van het ik af van de affectieve kracht van de ver-

schillende structuren. Niet alles uit het waarnemingsveld slaagt er in door te dringen tot de sfeer van de actieve stellingname, tot het ik. Niet alles wordt waargenomen. Behalve van de bereidheid tot toewending van het ik hangt het van de relatieve krachtsverhouding in het veld af, waar het ik zich toe wendt. Allerlei structuren blijven onopgemerkt. Zij bezitten een bepaalde maar ontoereikende affektieve kracht. In de achtergrond blijven ze mee aanwezig. Deze achtergrond is er altijd reeds als een passieve gegevenheid, ook zonder de toewending van mijn blik. Aan alle kennende toewending gaat deze achtergrond als basis voor een universeel passief zijns geloof vooraf. Al het afzonderlijk bedoelde wordt gedacht in dit veld van nog onbepaalde vanzelfsprekendheid 93). Husserl zegt in dit verband dat hier een fenomenologie van het „zogenaamde onbewuste” zich begint af te tekenen 94).

De affektieve kracht van een structuur in het waarnemingsveld hangt af van verschillende omstandigheden. Een structuur is bijv. krachtiger, naarmate ze dichter ligt bij het „nu”, bij het brandpunt van het bewustzijn, de oerimpressie. Naarmate een structuur verder wegzinkt in de retentie, wordt zijn affektieve kracht geringer. De kracht hangt verder af van het contrast met het in de tijd eraan grenzende of ermee samenvallende. Een ontploffing, een bliksemflits kunnen moeilijk niet waargenomen worden.

Voortplanting van affektie.

Husserl erkent verder, dat voorafgaande ervaring, waardebelevingen, driften, „het gemoed”, interesse, aandacht, enz. bij de synthese op passief niveau mede van invloed zijn. In de betrokken beschouwingen gaat hij hierop echter uitdrukkelijk niet in, omdat hij zich in de betrokken kontekst tot de laagste trappen van de objektgenese wenst te beperken 95).

Wel schenkt hij aandacht aan een ander aspekt. In de passieve synthese doet zich voor, wat men zou kunnen noemen: wie heeft die zal gegeven worden. Een structuur, die uit de onderlinge krachtmeting als waargenomen objekt naar voren is gekomen, deelt zijn affektieve kracht mee aan wat er homogeen mee is. Gelijksortige impressies winnen er door aan affektief vermogen, zodat een bepaalde structuur zich uitbreidt in tijd en ruimte en als het ware het waarnemingsveld tijdelijk in bezit neemt.

Een krekel die heel dichtbij begint te sjirpen, maakt dat zijn geluid ons opvalt en tegelijk horen we een aantal andere krekels, die meer

veraf zijn. Ook als de krekels die dichtbij is ophoudt, horen we de andere nog, terwijl we ze niet gehoord zouden hebben, wanneer de eerste ons er niet toe gebracht had. Een ballon, die we plotseling duidelijk boven ons zien, kan ons waarnemen bezet houden, tot hij als een stip aan de horizon verdwijnt. Het stipje is dan nog steeds een ballon voor ons.

Van het eenmaal gewekte gaat blijkbaar op zijn beurt een wekkende kracht uit. De affektieve kracht plant zich voort. Dit voortplanten heeft zowel plaats langs lijnen van tijd als van ruimte. In de tijd heeft de krachtoverdracht plaats zowel naar de toekomst als naar het verleden.

Zien we één bosbes tussen de bladeren, dan zien we er opeens tientallen. Ons oog „valt er op”. De voortplantingslijn verloopt hier in de ruimte, in het gezichtsveld. Horen we een donderslag, dan luisteren we „in de toekomst” en horen elk gerommel. Iets in de toekomst liggend wordt bekrachtigd. Dringt een stem tot ons door, die ons roept, dan kan het zijn dat we ons realiseren, dat even tevoren ook al geroepen werd. Een impressie uit het verleden, die reeds weggleed in de retentie, wordt gewekt, ze wordt alsnog waargenomen.

Een structuur, die zich eenmaal aan de actieve pool van het bewustzijn heeft weten op te dringen en tot object is geworden, heeft een krachtiger positie, hij weet tot op zekere hoogte te beletten, dat andere structuren zijn plaats innemen en wekt op zijn beurt verwante structuren. Aan deze synthese door wekking, die Husserl in het „nu”-bewustzijn aanwijst, hecht hij een grote betekenis. Op passief niveau legt de wekking verbanden. Een ordening van objecten met een zekere duurzaamheid komt tot stand. Een zin wordt in stand gehouden, ook als het aanschouwelijk materiaal ervoor nog maar zwak aanwezig is, al is er praktisch nog slechts de lege zin 96).

VI. DE BESLISSENDE ROL VAN HET HERINNEREN.

Wekking op afstand in de tijd.

De samenhang, die in en door het bewustzijn op passief niveau tot stand wordt gebracht, blijft echter niet beperkt tot een synthese van oerimpressies in het actuele „nu”. In ons zelf schouwend zien we, dat datgene wat nu bewust is, ook het vroeger beleefde, dat weggezonken is in de retentionele horizon, weer aktueel bewust kan maken in een herinnering, een reproductie. Een voorbij „nu” wordt als voorbij „nu” opnieuw present. Van het nu waargenomene plant de affektieve kracht zich voort tot in de retentionele horizon en wekt daar het verwante. Het „nu” staat reeds op passief niveau in relatie tot het rijk van de vergeetelheid.

Elke wekking voltrekt zich uiteindelijk steeds op passief niveau. Aktief kan ik slechts gunstige voorwaarden scheppen. Door bij wijze van proef allerlei niet-vergeten herinneringsbrokstukken te aktualiseren kan ik geschikte aanknopingspunten zoeken waardoor het vergetene wordt opgeroepen. Uiteindelijk valt het vergetene me echter „in”. „Het schiet mij te binnen”. De wekking zelf geschiedt passief 97).

Met de vaststelling, dat de wekking op passief niveau zich ook uitstrekt tot in de retentionele horizon, doet Husserl bij het ontwikkelen van zijn gedachten met betrekking tot de passieve synthese een beslissende stap. Het gebied, waarop zijn beschouwingen zich richten, verruimt zich plotseling. Terwijl deze beschouwingen zich in eerste instantie - op grond van een om methodische redenen onvermijdelijke inperking - moesten bepalen tot het in het levende „nu” aanwezige, vraagt nu een onmetelijk bewustzijnsveld de aandacht. De passieve synthese blijkt een immens veld te omspannen en in resonantie te brengen. Wat ver uiteen ligt in de tijd, blijkt rechtstreeks met elkaar in relatie te kunnen treden 98).

Het moge duidelijk zijn, dat het in verband met de door ons gestelde problematiek van belang is, Husserl te volgen bij zijn poging deze „passieve synthese op afstand” nader te beschrijven.

Associatie.

Husserl grijpt bij de beschrijving van de passieve reproductie terug naar de oude term „associatie” 99).

Wat opvalt bij reproductie in de passieve sfeer is, dat er overeenkomst bestaat tussen de inhoud van het wekkend „nu”-bewustzijn en

het gereproduceerde. Het is juist deze overeenkomst, die „doet herinneren aan”. Hij vormt de brug tussen het „nu” en het verleden. Wat gereproduceerd wordt is echter op zijn beurt een (voorbeeld) „nu”. Dit „nu” brengt uit het verleden zijn horizon van retenties en protenties met zich. Door bewustwording in de reproductie krijgt het voorbij „nu” met heel zijn inhoud en kontekst opnieuw affectieve kracht. Een voorbij fase van de bewustzijnsstroom dringt zich weer op aan de actieve pool van het bewustzijn. Zijn affectieve kracht kan zich voortplanten en een reeks van reproducties doen afvloeien. De associatie door overeenkomst is dus wel primair en funderend voor de reproductie, maar er kan een stroom van reproducties volgen, die niet bepaald wordt door overeenkomst maar door gelijktijdigheid en openvolging 100).

Niet steeds bereikt het gereproduceerde het niveau van volledige aanschouwelijkheid. Vaak is de aanschouwelijkheid slechts partieel, of ontbreekt ze geheel. Steeds is echter in de reproductie het voorbij naar zijn zin gegeven. Allereerst wordt de zin, de lege voorstelling gewekt. De eens gegeven zin, die bleef rusten in de retentionele horizon, is datgene wat overeenkomstig is, het is dat wat het eerst gewekt wordt, dat wat resoneert met het aktueel bewuste 101). De wekkende beleving wijst op de gewekte door zijn zin.

Husserl ziet dus geen wezenlijk verschil tussen de wekking bij de reproductie en die, welke hij aanwees bij de synthese in de waarneming. In beide gevallen straalt affectieve kracht van het gestelde uit naar een horizon en wekt daarin het verwante. De term associatie krijgt zodoende een nieuwe, een meer verdiepte betekenis. **Terwijl voorheen de associatie nagenoeg steeds beschreven werd als een zinledig mechanisme, is naar Husserl's opvatting eenheid van zin juist het wezenlijke van de associatie 102).** Het begrip gaat functioneren in een brede theoretische visie. Het wordt identiek met wekking en zelfs met passieve synthese in het algemeen 103). De fenomenologische betekenis ervan is: zuiver immanent samenhangen in de zin van: iets brengt iets te binnen.

Het verschil tussen de reproductieve associatie enerzijds en de tot de objektgenese in het „nu” voerende anderzijds bestaat hierin, dat in het eerste geval de samengebrachte partners niet beide originair aanwezig zijn in het aktuele „nu” en dus niet tot één objekt kunnen versmelten. Het herinnerde is niet originair gegeven. Herinnering geeft aanleiding tot een verdubbeling in het „nu”. Welke konsekventies dit heeft voor de evidentie van de herinnering zagen we reeds 104).

De opvattingen van Husserl met betrekking tot de associatie hebben een ingrijpende ontwikkeling doorgemaakt 105). Niet zonder recht zegt hij, dat door zijn beschrijving de traditionele associatiewetten in hun overtuigende maar vage en geheel onbegrepen waarheid een door wezensinzicht begrijpelijke en pregnante zin krijgen. Het zijn niet langer toevallige feitelijkheden, uitwendige verbanden tussen voorstellingen, aangenomen om kausale verklaringen mogelijk te maken, maar absoluut noodzakelijke wetmatigheden der immanente genese. Associatie verwijst naar de meest diepliggende vormen van eenheid, zonder welke een subjektiviteit niet kan bestaan.

Ongeveer in 1925 schrijft Husserl, dat hij niet pretendeert, dat de ontwikkeling van de fenomenologie reeds zover is gevorderd, dat ze de hier liggende problemen van genese volledig heeft opgelost. Ze is volgens hem echter wel zo ver, dat ze deze problemen met zekerheid kan aanwijzen en de weg tot de oplossing kan aanduiden 106). In feite betekent dit, dat Husserl hier aankondigt, dat zijn fenomenologie in een oude problematiek uit de leertheorie in een bepaald opzicht nieuwe klaarheid zal weten te brengen.

Herinneren en waarnemen.

Zoals we zagen, het aanwijzen van de associatie als de universele vorm van passieve synthese, die zowel werkzaam is in de eenheid van het „nu”, als - zoals bij de reproductie - op afstand in de tijd, verruimt het gebied van onderzoek met betrekking tot de passieve synthese tot de totale bewustzijnsstroom. Tegelijk werpt deze onderkenning nieuw licht op het waarnemen zelf. Geen enkele waarneming blijkt nu immers alleen te zijn. Elke aktuele waarneming straalt uit in het verleden. Gelijkheid doet haar resoneren met alle soortgenoten die onaanschouwelijk rusten in de retentionele horizon. De alles door-dringende synthese, die Husserl associatie noemde, bindt hen samen tot één eenheid van zin. De nieuwe waarneming draagt zo het hare bij tot de eenmaal gegeven zin, de drager van de identiteit. Op haar beurt zinkt ze weg in de retentionele horizon. Maar in principe is ze daar steeds te wekken, steeds op te roepen, als getuige uit het verleden.

Door de mogelijkheid van associatieve wekking op afstand in de tijd, staat elke waarneming van meet af aan in relatie tot een onbegrensd aantal soortgenoten en via deze volgens betrekkingen van gelijktijdigheid en opeenvolging uiteindelijk met alle voorafgaande waarnemingen. De implicaties van deze relatie van zin, die reeds op

passief niveau elke waarneming in betrekking doet staan tot alle voorafgaande, dienen nader onder ogen te worden gezien.

Samen met zijn „nu” zinkt elke waarneming weg als retentie, tot de horizon van de onmerkbaarheid haar heeft opgenomen. Wat eenmaal als waargenomen objekt gesteld is - in eerste instantie een als individueel objekt gestelde tijd fase - kan echter steeds weer in het bewustzijn terugkeren als herinnering. In de retentie verdwijnt de aanschouwelijkheid, maar de eenmaal gegeven zin blijft behouden in de leegte van de retentionele horizon. In de reproductie wordt deze zin hernomen en in meer of minder aanschouwelijke vorm gerepresenteerd. De oorspronkelijke waarneming als zodanig wordt daarmee niet opnieuw aktueel; de oerimpressie, het originair-zijn ontbreekt. Maar in de reproductie behoudt zij wel haar identiteit; het is hetzelfde voorbijge „nu” met hetzelfde verloop van belevingskwaliteiten, met de eigen tijdshorizon, dat wordt gereproduceerd. Dezelfde intentie, dezelfde zin, hetzelfde objekt, wordt gerepresenteerd.

Het bewustzijn zelf heeft in de oorspronkelijke waarneming de lijn voor deze identificering uitgestippeld. Het kende aan de diverse nu-momenten van een belevingskontinuiteit een bepaalde zin toe en stelde daarmee een objekt. Deze zin is niet een reëel bestanddeel van de stroom van belevingen, waarin hij besloten heet te liggen. Het bewustzijn doet in de waarneming de objekten bestaan en geeft daarmee het stramien, volgens hetwelk de wekking kan verlopen.

Uiteindelijk maakt de starre wet van de tijd, die in de retentie de volgorde van de nu-momenten streng handhaaft, het mogelijk, dat de identiteit van de individuele objekten gehandhaafd blijft. Elk heeft zijn onvervreemdbare plaats in de continue reeks van retenties. Voor de herinnering zijn ze daardoor telkens opnieuw als identiek dezelfde ter beschikking.

Omgekeerd houdt de mogelijkheid van herinneren in, dat elk „nu” uit de voorbijge tijd telkens opnieuw als identiek bewust kan worden. Door de mogelijkheid van de herinnering - de synthese op afstand in de tijd - konstitueert zich in de waarneming - in het levende „nu” van het stromend tijdsbewustzijn - de objektieve tijd (107).

Hiermee is aan de hand van een voorbeeld naar voren gekomen, hoe eigenlijke objektivering in de waarneming pas tot stand komt door de mogelijkheid van de herinnering, van synthese op afstand in de tijd. De zelfgeving door de herinnering is de oertranscendentie.

Een bewustzijn, dat opgesloten zou zijn in zijn „nu”, zou maar op een zeer beperkte wijze aan zichzelf gegeven zijn. De herinnering opent een mogelijkheid van zelfgeving van geheel nieuwe aard. Met de toegankelijkheid van het eigen verleden in de reproductie wordt niet alleen de konstitutie van de objektieve tijd mogelijk, ook „ik” als drager van het toegankelijk eigen verleden, en bijgevolg van een eigen toekomst, kan pas op grond hiervan gesteld worden. In algemeenheid kan gezegd worden, dat de herinnering het transcendente waarnemen mogelijk maakt. Door de herinnering heeft het bewustzijn toegang tot het eigen niet meer aktuele verleden. Het beleeft daardoor ook het aktuele „nu” als een „nu”, waarop het later in de reproductie terug zal kunnen komen. Het projekteert dus een eigen toekomst. Daarmee doet zich, naast de mogelijkheid tot synthese van tijd fase-objekten, de mogelijkheid voor tot een synthese van hoger orde. Behalve de tijd fase-objekten van de immanente waarneming, welke gebonden zijn aan een bepaalde individuele en onherhaalbare fase van de subjektieve tijd, kan het bewustzijn nu objekten stellen, die deze binding niet kennen. Het kan iets stellen als iets waarop het in de toekomst terug kan komen.

Eenheid van zin, identiteit, kan gesteld worden tussen waarnemingen, die uiteen liggen in de tijd. Deze versmelten bijgevolg niet tot één waarneming. Zij behouden hun eigen identiteit. Van hetzelfde landschap kan men meerdere aanschouwingen hebben. Dezelfde melodie kan men meerdere malen beluisteren. Elke waarneming behoudt daarbij haar identiteit, en toch is het dezelfde melodie en hetzelfde landschap, dat wordt waargenomen. Tot een eens op deze wijze gesteld objekt kan het bewustzijn zich telkens opnieuw wenden in levende waarnemingen. Aan de eens gegeven zin kan telkens datgene worden toegevoegd, wat in een nieuw „nu” originair verschijnt.

Door het beschikbaar zijn van het eigen verleden in de vorm van associatie op afstand, kan het bewustzijn objekten stellen, waarop het telkens opnieuw terug kan komen. Deze objekten zijn niet gebonden aan een individuele fase van de subjektieve tijd. Zij worden gesteld met een eigen duur, een eigen tijd. Zij breiden zich uit in de subjektieve tijd. Zij worden gesteld met een eigen bestaan buiten het bewustzijn, als bewustzijnstrascendent 108).

De herinnering geeft ons dus niet alleen onszelf, zij maakt meer in het algemeen het „hebben” van objekten pas definitief mogelijk. Zonder herinnering zou geen werkelijke identifikatie mogelijk zijn. Eigen-

lijke objectiviteit als identiek steeds weer zelf te vatten, zichzelf tonend, konstitueert zich slechts door tussenkomst van de herinnering. Slechts omdat de eens in een waarneming gegeven zin in de lege retentionele horizon ter beschikking blijft voor de herinnering en of op passief niveau of naar believen actief terug geroepen kan worden, komt kennis „ter beschikking”. Een verworvenheid, die niet ter beschikking zou zijn, is geen verworvenheid.

Door de mogelijkheid van het zich herinneren van het eenmaal waargenomene wordt het verwerven van kennis - wordt **leren** in deze betekenis - pas mogelijk. **Kennis** ligt oorspronkelijk in de synthetische identifikatie, die herinneren vooronderstelt. Herinneren en waarnemen zijn in de kennis op elkaar betrokken. In deze betrokkenheid wordt kennis pas mogelijk. Kennis als zodanig is geen reëel moment van het kennende doen, maar dat wat in de herhalingen van de herinneringen steeds opnieuw als hetzelfde zelf gegeven is. Kennis is zo gezien boventijdelijk 109).

Opgevat als empirisch subjekt ben ik *lerend* subjekt.

Het inzicht, dat hiermee verworven is, maakt de vorm van bewust-zijn die geestesleven - kennen, waarderen, willen, handelen - toelaat meer begrijpelijk 110). De waarnemingsobjecten, de wereld van het subjekt en daarmee het subjekt zelf krijgen een geschiedenis. Deze geschiedenis blijkt bovendien voor de fenomenoloog niet ontoegankelijk. Een „wording” een genese wordt zichtbaar, die de voortdurende „wording” van de bewustzijnsstroom in het „nu”, zoals we deze in het voorgaande hebben **leren** zien, ver overstijgt. Binnen de genese in het „nu” tekent zich de wording af van een subjekt en van een veelheid van objecten die tezamen een wereld uitmaken, welke wording in een fenomenologische benadering niet buiten beschouwing behoeft te blijven 111).

Het zo gestelde subjekt - mijn ervaren ik - wordt gesteld in de werkelijkheid, in de wereld, dus in de objectieve tijd. Het is een persoon waaraan eigenschappen, karaktertrekken, activiteiten, enz. toegeschreven worden. Het is het empirisch subjekt, dat in de loop van de objectieve tijd verandert. Door vergelijking van mijn kennen en kunnen, bijvoorbeeld als kind, als jonge volwassene en als oudere volwassene stel ik vast, dat mijn kennen en kunnen zijn toegenomen, dat ik **geleerd** heb. Ik weet ook van studeren, van buiten leren, oefenen en trainen om te bereiken, dat het kennen en kunnen van mijn

empirische persoon toenemen. Het is aan mijzelf als empirisch persoon, dat ik dit **leren** toeschrijf. Omdat ik mijzelf dan stel als bestaande in de objectieve tijd, als een persoon, die zich handhaaft ook als ik mijn blik niet richt op mijzelf kan ik achteraf veranderingen aan mijzelf „vaststellen”, veranderingen die van een andere aard zijn dan het „stromen” het „worden” dat ik ervaar, wanneer de blik zich richt op het eigen beleven als zodanig. Onder de veranderingen van mijn empirisch ik zijn er, die ik aanduid met de term „**leren**” en die ik niet op een gelijkwaardige wijze met een andere term dan „**leren**” kan aanduiden. In de kontekst van mijn empirische persoon, - ik als lichamenlijk in de objectieve tijd-ruimte gesteld subjekt - heeft **leren** een eigen betekenis.

Hiermee is een eerste antwoord gevonden op een vraag, die aan het begin van deze studie werd signaleerd (112): Hoe kan onder de tucht van de reductie een subjekt geïntroduceerd worden, dat verandert, dat **leert**? Husserl gebruikt ook in dit verband de term „**leren**” slechts zelden (113). Dat de gegeven interpretatie niet indruist tegen zijn opvatting moge echter blijken uit het volgende citaat: „Das persönliche Ich übt sich, gewöhnt sich, es ist im späteren durch früheres Verhalten bestimmt, die Kraft mancher Motive wächst etc. Es „erwirbt” sich Fähigkeiten, stellt sich Ziele und im Erreichen der Ziele erwirbt es praktische Vermögen”. (114)

Weliswaar vormen het bewustzijnstrascendente subjekt en zijn **leren** als zodanig geen mogelijk thema van de fenomenologische beschouwing. Aan het bestaan ervan wordt ook verder in de reductie voorbij gezien. Zoals in de reductie wel het bestaan van het waargenomen ding buiten beschouwing moet blijven maar niet het waarnemen als zodanig, zo blijft ook het bestaan van de empirische persoon en dus het **leren** buiten beschouwing, maar niet de konstitutie van mijzelf als **lerend** subjekt. Aan de wording van de kennis van het eigen subjekt behoeft niet voorbij gezien te worden. In deze zin is **leren** kennen van onszelf dan ook een volkomen legaal thema binnen de reductie (115). Een enkele keer gebruikt Husserl inderdaad de term „**leren**” in dit verband. „Jemand „kent” sich nicht, „weis” nicht, was er ist: er **lernt** sich kennen” (116).

Een thematische behandeling binnen de fenomenologie van „het kennen van **leren**” in de zin van het kennen van de genese van het bewustzijnstrascendente subjekt”, lijkt dus niet in strijd met Husserl's zienswijze. Dit moge ten overvloede blijken uit een tekst uit 1921 met

als titel: „Statische und genetische phänomenologische Methode” 117), welke tendeert in de richting van een programma hiervoor. Uitwerking van dit programma zou het probleem van de aanwezige afwezigheid van **leren** in Husserl's werken en daarmee het probleem van het **leren** op zich ongetwijfeld zeer verhelderd hebben. De term „**leren**” komt overigens ook in die tekst niet voor. Typerend in dit verband is voorts een passage uit *Ideen II* 118) welke handelt over de konstitutie van het empirisch ik. Ook daar wordt niet uitdrukkelijk gezegd, dat dit ik ontworpen wordt als een **lerend** ik. Wel wordt echter herhaaldelijk gezegd, dat aan dit empirisch ik „gewoonten” toegekend worden. Gewoontevorming is echter een vorm van **leren**. Hoezeer Husserl zelf beseftte, dat in dit verband nog veel om nadere overdenking en opheldering vraagt, blijkt uit enkele voetnoten bij deze passage 119). Naar aanleiding van zijn beschouwing over ons kennen van onszelf als empirische persoon en met name van onze gewoonten merkt hij op: „Es sind hier noch manche Fragen übrig” en „Die Analyse der Personalität ist hier also sehr unvollkommen”.

Een vroeger uitgesproken vermoeden 120) vindt hier een eerste bevestiging. Binnen de fenomenologie in strikte zin komt **leren** als zodanig niet aan de orde. Als geldingsfenomeen blijft het echter binnen de gezichtskring en dient het te zijner tijd ter sprake te komen. Aangezien Husserl zelf daar niet expliciet aandacht aan heeft geschonken, gaan wij voort op de ingeslagen weg, daarbij uitgaande van het vermoeden - dat overigens geleidelijk ook bevestiging vond - dat in het werk van Husserl onuitgesproken **leren** vrijwel doorlopend aan de orde is. Op grond van het voorgaande moge duidelijk zijn, dat het transcendente waarnemen opnieuw onze aandacht vraagt. Nadat het samenspel van herinneren en waarnemen ons duidelijk geworden is, kan de blik gericht worden op „het voortgezette transcendentale waarnemen” als **leren** in een bepaalde zin.

VII. HET VOORTGEZETTE TRANSCENDENTE WAARNEMEN ALS LEREN.

De voortgezette transcendentale waarneming.

Uit het voorgaande volgt, dat naar Husserl's opvatting, het transcendentale waarnemen vraagt om een beschrijving als een voortgezet kennismaken, een proces van opname in blijvende, habitueel geworden kennis, met andere, overigens slechts sporadisch en terloops in dit verband door Husserl gebruikte woorden, om een beschrijving als **leerproces**.

Tijdens het waarnemen vindt een voortdurende overgang plaats van onbepaaldheid uit de horizon van de verwachting naar bepaaldheid in de vorm van gelede, systematische intekening van zin in de retentionele horizon. Hoewel als leegte, in onaanschouwelijkheid, krijgen we door voortgezet waarnemen het object beter in onze greep. Het wordt ons steeds beter bekend. Waarnemend leer ik de stad, het landschap, de tafel, het kind, mijn burea, mijzelf, enz. steeds beter kennen 121).

Deze intekening van zin in het voortgezette waarnemen verloopt niet steeds in de vorm van continuë voortgang. Een object kan ons verschijnen op een niet verwachte wijze, of ook in strijd met de verwachtingen, in strijd met de reeds ingetekende zin. De stad, die we als welvarend en mooi hebben gezien, blijkt uitgestrekte arme en onaantrekkelijke wijken te bezitten. Het kind, dat we voor dom hielden, reageert opeens zeer intelligent. De prachtige haardos van een verre kennis blijkt een prui. De mooie oude gevel verandert in een facade, enz.

In het transcendentale waarnemen gaan we te goeder trouw af op hetgeen ons vanuit de sfeer van de passieve synthese wordt aangeboden. In een receptieve houding verklaren we ons zonder meer akkoord met hetgeen zich aan ons voordoet. In het voortgezette waarnemen kan op het niveau van de passiviteit het waargenomen echter „anders" worden. Het nu verschijnende annuleert dan ten dele de vroegere zingeving, waarnaar het terugwijst. De oude verschijningswijzen, die zich als immanent-gegeven ongewijzigd handhaven, worden gevat in een nieuwe synthese. Een gewijzigd substraat voor verleden, tegenwoordige en toekomstige verschijningswijzen wordt gesteld. Een dergelijke „modalisering" van het waargenomen is evenzeer een synthese, die zich zonder inmenging vanuit de actieve sfeer voltrekt. De verandering voltrekt zich, vóór onze ogen 122).

Vormen van modalisering.

Het voortgezette transcendent waarnemen houdt blijkbaar een voortdurende wijziging van zingeving in, een verandering van het waarnemingsobject. Husserl maakt in dit verband een aantal onderscheidingen, die zich in het voorgaande reeds aankondigden. Waar hij spreekt van vormen van modalisering, zouden wij, gezien het voorgaande, ook kunnen spreken van wijzen van **leren** in de zin van kennisverwerven.

1. Het voor het eerst waarnemen, het voor het eerst stellen van een bewustzijnstrascendent object geschiedt simpel eenzinnig, **als zeker geldend** 123).

De boom, die we zien, het geritsel, dat we horen, vatten we eenvoudig op als iets dat er is. Tegelijk met deze zekerheid is er de lege horizon van verwachtingen. De boom heeft een kant, die we nog niet gezien hebben. Het geritsel komt ergens vandaan, we weten niet waar.

2. Voortgezet waarnemen kan met zich brengen, dat dergelijke protenties in **vervulling** gaan. De boom blijkt er aan de andere kant inderdaad uit te zien, zoals we verwachtten. Het geritsel blijkt veroorzaakt door iemand, die achter ons door de struiken dringt. De gegeven zin vindt bevestiging en wint tegelijk aan inhoud, aan vulling. Een „mening” wordt „bewaarheid”. Er heeft een synthese plaats van het niet zelfgegevene met hetgeen zich in het levende „nu” zelf geeft: een vervullingssynthese.

Afhankelijk van onze instelling bij het waarnemen overweegt bij de vervullingssynthese het aspect (a) van het louter ver-aanschouweli-jken, het „opvullen”, of (b) van het bevestigen, het bekrachtigen of (c) van het verbijzonderen, het verrijken, het verder intekenen, het onthullen 124).

Waar het aksent ook moge liggen, steeds vertoont de synthese van de vervulling het kenmerk van continuïteit van de zich uitbreidende kennis. Het objekt, de gegeven zin, handhaaft zich. Door diskrete syntheses **leren** we het uit vroegere waarnemingen reeds enigermate bekende ding steeds beter kennen 125).

3. Niet steeds is er deze continuïteit. In het voortgezette waarnemen kan een breuk optreden. Een verwachting vindt geen bevestiging. We worden verrast, teleurgesteld, „ontgoocheld”. De boom blijkt aan zijn eerst niet geziene kant door brand geschroeid en ontladerd te zijn; misschien blijkt het zelfs geen boom maar een koulisse. Iets blijkt „anders” te zijn dan verwacht werd. **De eens gegeven zin wordt herzien** 126).

4. Iedere breuk in het voortgezette waarnemen, iedere ontgoocheling, **iedere herziening is echter slechts partieel**. Steeds is er ook gedeeltelijk vervulling. Zonder dit zou de eenheid van het intentionele beleven komen te vervallen. De vroegere zingeving wordt steeds slechts ten dele aangetast. Een algemeen raam van zin blijft behouden. Tegenstrijdigheid is er steeds slechts op bepaalde punten. Het nieuwe kan worden ingevoegd in een kader, dat zich handhaaft. Zodoende wordt de eenstemmigheid hersteld. Slechts een deelsysteem blijkt niet te handhaven. Dit wordt als het ware ter zijde geschoven en vervangen. De eens gegeven zin wordt omgewerkt, zo, dat er eenstemmigheid ontstaat tussen het nu aanschouwelijk gegevene en de retentioneel bewaarde vroegere verschijningen. De afgewezen niet houdbaar gebleken opvatting blijft in de herinnering overigens nog steeds beschikbaar, maar als vervallen, als „doorgestreept” **als teniet-gedaan**.

De ene „mening” verdringt de andere op passief niveau. De ene opvatting strijdt er met de ander. Een overwint zonder onze aktieve inmenging. Elk tenietdoen is er echter partieel. Het wordt overkoepeld door een vervulling. Door het tenietdoen is „alles” weer in harmonie. De negatie is steeds partieel. Ze heeft plaats op basis van een zich handhavende zekerheid, een uiteindelijk onaangetast geloof in de wereld 127).

5. De overgang naar een nieuwe zingeving kan zich plotseling voltrekken. Toch heeft ze zelfs dan een zekere duur. Er is een fase van **twijfelen**. Er is dan als het ware een dubbele waarneming. Meerdere opvattingen strijden tegen elkaar. Blijkbaar kan er dus onzekerheid zijn in het waarnemen zelf.

Deze periode van twijfel kan van langere duur zijn. Hoor ik alleen de storm of zijn er toch stemmen? De beslissing, die aan deze twijfel een eind maakt, voltrekt zich in het voortgezette waarnemen weer op passief niveau, dus zonder dat ik zelf partij kies. De kracht van de oerimpressie doet de weegschaal doorslaan naar een van beide zijden. Ik kan zelfs geen partij kiezen. Een zakelijke zekerheid stelt zich vanzelf. Een vervulling in het levende „nu” bekrachtigt een van de opvattingen en dringt de andere ter zijde. De laatste blijkt niet „werkelijk” en wordt „doorgestreept”. Op passief niveau komt het bewustzijn vanuit een naïeve zekerheid door de twijfel heen tot een nieuwe zekerheid. Steeds weer aanvaardt het waarnemend iets als geldend 128).

6. Het onderkennen van de twijfel in de waarneming richt de aandacht op nog een andere modaliteit, die van de **mogelijkheid**.

In het waarnemen kan het mogelijk-zijn op meerdere manieren besloten liggen. Zien we de zwarte voorkant van een boek, dan beseffen we mee, dat de achterkant ook een kleur heeft. Allerlei kleuren zijn hier echter mogelijk. Dit is een voorbeeld van **open mogelijkheid**. Het aktuele waarnemen tendeert hier niet naar een bepaalde kleur. Elke kleur is even aannemelijk. De verwachting geldt slechts kleur in zijn algemeenheid.

Daarnaast is er de „anmutliche” **mogelijkheid**. De waarneming tendeert dan in de richting van een bepaalde vervulling. Van de appel, die we zien, is de smaak nog onbekend. Toch doet de kleur een bepaalde smaak verwachten. Niet iedere smaak is hier een vervulling. Het proeven van de appel kan een verrassing of een ontgoocheling zijn. Zo gezien is er geen open mogelijkheid. Er is een voorkeursverwachting.

Er kunnen ook meerdere „anmutliche” mogelijkheden naast elkaar voorkomen, al of niet van verschillend gewicht. Zo komt bijvoorbeeld onzuivere zekerheid voor, waarbij één mogelijkheid duidelijk domineert, niet de kans geeft aan andere door te dringen tot het ik, terwijl deze andere als het ware toch staan te dringen. Van het glas, dat we op een stenen vloer zien vallen, beseffen we, voor het de grond heeft geraakt, dat het zal breken. Toch kan het de val overleven en we weten dat ook. Er is met betrekking tot het breken niet dezelfde zekerheid als waarmee we bijvoorbeeld zien aankomen, dat het glas de grond zal raken (29).

Tot zover de vormen van modalisering, die Husserl onderscheidt bij het voortgezette transcendent waarnemen.

Zoals reeds gezegd, het transcendent waarnemen is vanuit zijn aard inadekwaat. Het objekt dat er door gesteld wordt is nooit volledig zelf gegeven. Elk bewustzijnstranscendent objekt vormt voor het waarnemen een niet eindigende opgaaf.

Het lijkt daarom goed, voordat dit hoofdstuk wordt afgesloten, nog aandacht te schenken aan de evidentie van twee bewustzijnsvormen, waarop het voortgezette transcendent waarnemen in hoge mate steunt en waarnaar elke beschouwing over de geldigheid van de langs die weg verworven kennis moet teruggrijpen, te weten: het immanente waarnemen en het herinneren.

Immanent waarnemen en modalisering.

Husserl wijst reeds in „Ideen I” op het verschijnsel van de modalisering en werkt het in „Analysen zur passiven Synthesis” uit aan de hand van het voortgezette transcendent waarnemen. De vraag rijst of modalisering ook optreedt in het immanente waarnemen, dus bij het stellen van tijd fase-objekten, zoals geschiedt, wanneer we ons wenden tot het eigen waarnemen, tot de eigen twijfel, tot een toon- of kleur-beleving, enz., zonder daarbij iets buiten het momentane bewustzijn te stellen.

Beperkt het bewustzijn zich tot het waarnemen van hetgeen zich in het bewustzijn voltrekt, dan is het waargenomene niet betwifelbaar, het is „undurchstreichbar”, het staat m.a.w. niet open voor modalisering. In het immanente waarnemen verschijnt het objekt niet op de wijze, zoals een transcendent objekt verschijnt. Iets is er zonder meer zelf. Er zijn geen onbekende aspekten. Verschijning en objekt vallen samen. Het objekt is origineel gegeven. De immanente waarneming reikt niet uit buiten de eenheid van het levende „nu” met zijn protentie en retentie. Binnen het „nu” is er onverbrekkelijk eenstemmigheid. Juist daarom kan van het immanent waargenomene een beslissende invloed uitgaan bij de vervulling of de modalisering op het hogere niveau van het transcendent waarnemen.

Dit niet vatbaar zijn voor modalisering van het immanente waargenomene geldt uiteraard niet voor zover nog protenties, impliciete verwachtingen in de waarneming besloten liggen. Zolang de waarneming duurt, vindt wat dit betreft, modalisering plaats. Hoe zet de toonbeleving zich voort? Breekt de gedachte af? Wat dit betreft is er ook in het immanente waarnemen vervulling, twijfel, tenietdoen, enz. Is de immanente waarneming echter voltooid, zinkt de geobjektiveerde tijd fase weg als retentie, dan is ze als waarneming afgesloten, definitief. Als individuele objektiviteit is ze dan niet meer vatbaar voor modalisering. Ze is wat ze is. Als zodanig vormt ze de harde kern van iedere transcendent waarneming en het motief voor een eventuele modalisering 130).

Evidentie van de herinnering.

Deze onbetwifelbaarheid van het immanent waargenomene geldt echter slechts voor de fase van zijn tegenwoordigheid in het levende „nu”. Het zinkt snel weg in de retentionele horizon. Als retentie is het uniek. Het heeft zijn eigen individuele plaats in de bewustzijnsstroom en is als zodanig met geen ander te identificeren. Eigenlijk kan dus

van werkelijke objectiviteit nog niet gesproken worden. Deze ontstaat, zoals we zagen, pas door de herinnering. Het bewustzijn grijpt daarbij uit boven het momentane, het komt terug op wat geweest is. Identifikatie van de immanente waarneming wordt mogelijk door de herinnering.

De herinnerde waarneming, ook de immanente, mist echter de onbetwifelbaarheid. Elke herinnering kan bedrieglijk blijken. Met het fenomeen van de reproductie - het overschrijden en tegelijk het doorbreken van de hechte eenheid van het levende „nu” - is de mogelijkheid van vervulling, tegenstrijd, twijfel, in het algemeen dus van modalisering gegeven.

Het stellen van een immanent object roept dus toch het probleem van de evidentie op. Dit geldt onverkort ook met betrekking tot alle bewustzijnsstructuren, die in de fenomenologische reductie tot object van wetenschappelijke beschouwing worden gemaakt. Alle uitspraken over waarnemen, retentie, herinnering, horizon, wereld, enz., enz., komen immers tot stand op grond van ketens van reproducties, op grond van een herhaald doorlopen ervan en het identificeren van het gemeenschappelijke 131).

Te begrijpen is, dat Husserl zich hier voor een beslissende vraag gesteld ziet. Wanneer onze kennis tot in zijn fundament afhankelijk is van de reproductie, en de reproductie is principieel betwifelbaar, welke ruimte blijft er dan voor onbetwifelbare kennis? Hoe is de herinnering te rechtvaardigen? In hoeverre kan zij mede basis zijn van definitieve, onbetwifelbare kennis? Husserl onderwerpt vanuit dit gezichtspunt het herinneren aan een yitvoerig onderzoek. Gezien de bedoeling van deze studie is het niet nodig, hem hierbij op de voet te volgen. We beperken ons tot het weergeven van zijn (voorlopige) konklusie:

Elke herinnering is principieel „durchstreichbar”. Haar betwifelbaarheid is echter van een wezenlijk andere aard, dan die van het transcendente waarnemen. De mogelijkheden tot modalisering is bij de laatste ongelimiteerd. Bij de reproductie is dit niet het geval. Haar wortels en haar mogelijkheid tot vervulling liggen immers in de retentionele horizon, dit wil zeggen in het eigen verleden. En dit is begrensds. We vinden een bevestiging hiervan in de ervaring, dat elke herinnering vervolgd kan worden tot in het aktuele „nu”. Het eigen verleden is in geval van twijfel voor het aktieve ik op een andere wijze ter „Bewährung” beschikbaar dan de wereld dit is met betrekking tot

het transcendente waarnemen. De „zelfgegevenheid” is van een andere aard. In het eerste geval bestaat bij twijfel in principe steeds de mogelijkheid een herinnering tot vervulling te brengen door een continuë reeks van reproducties, waarmee zich het ware verleden-zijn als een absolute grens van klaarheid „undurchstreichbar” konstitueert.

Iedere herinnering op zich heeft haar onzekerheid, maar in principe, idealiter, kan ze als onbetwifelbaar naar voren worden gehaald. De in het „nu” tegenwoordige zekerheid van een algemeen verleden vormt de garantie voor het verledene.

Uiteindelijk vormt dus ook voor de herinnering het aktuele „nu” - de tegenwoordigheid - de smalle, maar onbetwifelbare basis. Elke poging tot uiteindelijke fundering van onze wetenschappelijke en niet-wetenschappelijke kennis zal hier aansluiting moeten zoeken (32).

Bewährung

Keren we - na deze uitweiding met betrekking tot het „nu”, de oerimpressie, de zelfgegevenheid, als het ankerpunt van de transcendente waarneming - terug naar het voortgezette transcendente waarnemen zelf en naar de vormen van modalisering, welke er in werden aangetroffen.

Bij elk ervan komt naar voren, dat **de passieve intentie uit is op „Bewährung”. Ze is uit op haar objekt, dat slechts in verschijningen gegeven is. De waarneming wil haar objekt zelf.** Ze tendert naar een aanschouwing die het objekt zelf geeft. Het objekt, het zijnde, wordt gesteld als een ideaal korrelaat van mogelijke „Bewährung”.

Dit objekt - het uitwendige ding, dat eigenlijk een in het oneindige liggend idee is - is het, dat bij modalisering tot probleem wordt. De modalisering treft nooit de verschijning als zodanig. Deze is zuiver immanent en dus onbetwifelbaar. Juist daarom kan ze als toetssteen optreden.

De „Bewährung” in de passieve sfeer door het zelf dat verschijnt is zo gezien de oervorm van evidentie. Het is het ten dele zelf zichtbaar worden van hetgeen in de waarneming gesteld is. Reeds in de passieve sfeer treffen we zo in de „Bewährung”, in het streven naar eenstemmigheid, naar niet-tegenstrijdigheid, de waarheid aan als levende norm.

Datgene, waarnaar het transcendente waarnemen vooruitgrijpt door het te stellen, wil het zelf in de greep krijgen. De verschijningen laten ons steeds weer onbevredigd. Waarnemend streven we voor-

waarts van nadere bepaling naar nadere bepaling. Het waarnemen wil het gestelde tot „zelfgegevenheid” brengen. Passieve intentie is: behoefte aan vervulling. Ze wil zich uitleven in voortgezet kennissen, in „leren”. Passieve intentie en associatie in de zin van passieve synthese blijken zo in nauwe relatie te staan.

In het transcendente waarnemen is elke vervulling partiële „Selbstgabe”. Elke waarneming is er van nature onvoltooid. Er zijn steeds nog onbekende kanten aan het objekt. Er blijft onvermijdelijk een onvoldaanheid, die om nieuwe waarnemingsreeksen, om nieuwe oerimpressies vraagt.

Elke winst, elke verduidelijking van een objekt raakt daarbij niet dit objekt alleen. Het stellen van een transcendent objekt in het waarnemen sluit in zich, het stellen van de mogelijkheid van het waarnemen van meerdere soortgelijke objekten. Een „type”, een algemene mogelijkheid van objekt-zijn wordt mede gesteld. Vele soortgelijke dingen worden geanticipeerd, waarmee reeds een zekere vertrouwdheid met de vorm wordt verondersteld. Met iedere stap op de weg van het voortgezette waarnemen wijzigt zich de horizon van het ervaarbare, wijzigt zich de wereld in zijn geheel. Nieuwe typische bepaaldheden en vertrouwdheden worden gesticht 133).

Is het „ik” eenmaal door de affektie gewekt en tot een receptieve houding gekomen, dan is daarmee een streven ontwaakt naar een steeds verder voortschrijdend kennisnemen, dat telkens opnieuw, maar nooit definitief, bevrediging vindt in een synthese van „Bewahrhaltung”. Het niet-ware, het niet-zijnde schakelt zichzelf in zekere zin reeds uit in de passiviteit. Door verruiming en zonodig door herstel van de immanente eenstemmigheid groeit een kontinu bewustzijn van een en dezelfde wereld.

Steeds gaat het om intentionele systemen, die zich in de eenheid van een synthese aaneensluiten tot een allesomvattende intentie. Ondanks alle twijfel, diskontinuiteit, ontgoocheling, verandering van zin, enz. is de reeks van alles omvattende meningen over de wereld doortrokken van een eenheid van synthese.

Er is uiteindelijk dezelfde ene voortdurende „Lebenswelt” met zijn passief gegeven geldingshorizon, die slechts op afzonderlijke punten wordt gecorrigeerd. Er is een alles omvattende zekerheid van geloof. Het is deze eerst gegeven ervaringswereld, die de traditionele wetenschappen, elk op haar wijze, trachten te thematiseren in een theoretische toewending. Daar ligt hun veelal vergeten veld van oorsprong 134).

De aktieve sfeer en *leren*.

In het voorgaande (135) was sprake van het herhaald doorlopen van ketens van reproducties en het identificeren van het gemeenschappelijke erin. Op grond daarvan zou men in het fenomenologisch onderzoek tot inzicht komen met betrekking tot bewustzijnsstructuren. We mogen dit wel een vorm van **leren** noemen. Het is datgene, waarop ook Husserl doelt, wanneer hij in zijn betoog af en toe opmerkt, dat een geslaagde fenomenologische analyse ons iets **geleerd** heeft. (136) Door te onderzoeken verwerft de fenomenoloog kennis, hij **leert** inderdaad.

Daarmee raken we echter een vorm van **leren** welke in het voorgaande nog niet uitdrukkelijk aan de orde kwam. Terwijl we tot de overtuiging kwamen, dat het waarnemen en met name het voortgezette transcendente waarnemen zoals het tot stand komt op grond van het passief gebodene, gekarakteriseerd kan worden als een proces van kennisverwerving, dus als een **leerproces**, blijken er vormen van **leren** te zijn, die - zij het niet als **leren** - ook binnen het onderzoeksveld van de fenomenoloog vallen en welke naar hun aard in het voorgaande nog onvoldoende beschreven werden. Het betreft hier namelijk **leerverschijnselen**, die niet of niet geheel besloten blijven in de **passieve sfeer**.

In het fenomenologisch onderzoek - en evenzeer in elk wetenschappelijk onderzoek, zoals in elk onderzoeken, nadenken, enz. - stelt de subjektpool van het bewustzijn zich niet louter receptief op, maar jaagt de „waarheid” actief na. Behalve **leren** als kennisverwerving op passief niveau, is er blijkbaar een **aktief leren**. Het is juist deze vorm van kennisverwerving, waarnaar in eerste instantie de belangstelling van Husserl uitging. De passieve synthese komt bij hem betrekkelijk laat als thema naar voren. Speurend naar de wortels van onze kennis stoot hij op deze onderlaag en gaat hem exploreren. Belangrijke ontwikkelingen in dit verband brachten blijkbaar de jaren 1920-1926, de jaren waaruit voornamelijk de teksten stammen, die onder de titel „Analysen zur passiven Synthesis” werden gepubliceerd.

Tot hiertoe hebben we bijgevolg nog slechts aandacht geschonken aan hetgeen voor Husserl de van huis uit verborgen wortels van onze kennis zijn.

We mogen bijgevolg onze speurtocht nog niet staken. Integendeel, we mogen verwachten, dat Husserl, wiens aandacht zo sterk gericht was op het **leren der geleerden**, daar waar hij spreekt over de actieve bewustzijnsfeer, de problematiek van het **leren** nog op beslissende punten zal raken.

Het actieve ik neemt de passieve intentie tot eenstemmigheid over.

In eerste instantie doen de structuren van het bewustzijn zich aan mij voor zonder mijn toedoen. 137) Een wekkende kracht gaat van in passiviteit tot stand gekomen structuren uit naar de subjektpool van het bewustzijn. Een aktiviteit, een spontaniteit wordt gewekt. In de waarneming beperkt de actieve bewustzijnspool zich tot pure receptiviteit. Hij stelt zich ontvankelijk zonder meer voor hetgeen vanuit de passiviteit wordt aangeboden. Receptiviteit staat hier niet zoals passiviteit in tegenstelling tot aktiviteit van het ik, zij dient veeleer als eerste vorm, desgewenst als „voorvorm” van de aktiviteit beschouwd te worden.

Het actieve ik kan echter tot een bepaalde hoogte in vrijheid over het passieve gebeuren gaan beschikken. Het kan hetgeen op passief niveau reeds op gang kwam op zich nemen als taak. Het kan er doelgericht leiding aan geven. Het neemt dan de passieve intentie tot eenstemmigheid over. Het gaat doelgericht streven naar „Selbstgabe”, naar evidentie. De norm van de waarheid, die impliciet in de passieve synthese als gerichtheid op eenstemmigheid aanwezig is, neemt „het ik” dan actief op zich. Het neemt het aanwezig streven naar kennisname van zichzelf en de wereld in vrijheid ter hand. Het zoekt actief het ware zijn als ideaal korrelaat van mogelijke „Bewährung”. 138)

Deze uitspraken met betrekking tot het bestaan van en de onderlinge relatie tussen de passieve en de actieve sfeer van het bewustzijn kunnen we telkens weer naar believen bevestigd vinden, wanneer we de blik op het eigen bewustzijn richten.

Als een eerste verkenning volgt hier een korte opsomming van mogelijke wijzen, waarop het actieve ik inwerkt op het passieve gebeuren, zoals ze verspreid door zijn werken door Husserl vermeld worden.

Wijzen waarop het actieve ik het passief gebeuren op zich neemt. Een eerste overzicht.

1. Veelvuldig wijst Husserl op het zich vrijte binnen brengen van het verleden, of het zich actief herinneren. Deze voorkeur is be-

grijpelijk, gezien de rol, die de herinnering wordt toegedacht in Husserl's poging de fundamenteën van ons kennen bloot te leggen. Hij realiseert zich ook, dat bij het eigen fenomenologisch onderzoek het herhaaldelijk doorlopen van reeksen van reproducties een beslissende rol speelt.

We kunnen inderdaad in de actieve reproductie op een bepaalde wijze vrij beschikken over ons verleden. Zodoende komen we nader tot onszelf en tot onze wereld. Zoals we zagen, het kunnen herinneren maakt kennis eigenlijk pas mogelijk. 139) Het vrij kunnen reproduceren maakt kennis tot „bezit” en maakt het mogelijk, dat we dit bezit achteraf kunnen uitbreiden en vervolmaken. Actieve kennisverwerving vindt onder meer plaats door het steeds weer doorlopen, vergelijken, identificeren, corrigeren, onderscheiden, enz. van herinneringen. 140)

2. Meer algemeen wordt de rol van de aktiviteit door Husserl als volgt aangegeven. De actieve pool kan **in vrijheid de blik richten**. Hetgeen daarbij aan deze blik verschijnt is in zijn verloop echter niet vanuit deze vrijheid bepaald. Wat dit verloop betreft wordt het verschijnsel bepaald door de wetmatigheden van de passieve synthese. Het verschijnende heeft een eigen kracht als motief. Juist daarom verschijnt ons iets als zelfgegeven. We beslissen wel actief maar niet in willekeur. Door de blik actief te richten worden „Bewährung”, vervulling en andere vormen van modalisering actief uitgelokt. We kunnen door herhaald waarnemen, door nieuwe toewending vrij indringen in de wereld, in deze om vervulling vragende horizon. We kunnen ons zodoende actief kennis toeëigenen. 141) We kunnen actief leren.

3. Vanuit de actieve sfeer wordt niet alleen door vrije toewending modalisering uitgelokt, bij optredende tweestrijd of twijfel kan ik ook **partij kiezen**. De ene mogelijkheid laat ik dan gelden, de andere wordt geldigheid onzegd. De laatste wordt daarmee niet alleen buiten spel gezet, ze verdwijnt ook als mogelijkheid uit mijn gezichtskring. Ik herstel als het ware door in te grijpen een verloren eenstemmigheid en houd mij aan de gekozen zingeving, zolang niet vanuit de passieve sfeer een voldoende krachtige tegenstrijdige oerimpressie zich als motief naar voren dringt.

4. Hiermee is tevens een overgang aangegeven naar het actief stellingnemen, dat in het expliciete **oordelen** zijn pregnante vorm

vindt. Het vrije ik volgt bij het aangeduide partijkiezen actief een bepaalde mogelijkheid. Het stelt deze voor zich als geldend. De negatie, het „durchstreichen” van de andere mogelijkheden, geschiedt daarbij eveneens actief. Het ik legt zich vast op een bepaalde zingeving, het maakt zich deze „eigen”, het bepaalt in zekere zin zichzelf voor de toekomst. 142)

5. Zo goed als ik voor bepaalde vanuit de passieve sfeer zich aandienende mogelijkheden kan kiezen en daarmee een tweestrijd beslechten, zo kan ik de strijd, **de twijfel ook in stand houden**. Structuren, die zich in de sfeer van de passieve synthese moeilijk kunnen handhaven, of die moeilijk uit eigen affektieve kracht aan bod kunnen komen, kan ik actief naar voren halen. Ik kan zoeken, onderzoeken, twijfelen, vragen, om zodoende ook de in eerste instantie zwakkere structuren een zo groot mogelijke kans te geven. In de vraag wordt de twijfel actief in stand gehouden om te meer definitief met een oordeel - het antwoord - beslecht te kunnen worden. 143)

6. Tot slot: het actief ter hand nemen van het streven naar eenstemmigheid door het ik komt - naast in het vellen van oordelen - **pregnant tot uiting in het stellen van algemeenheden**. 144) De passiviteit biedt mij slechts het individuele objekt. Zij blijft binnen het „esthetische”. 145) In de actieve sfeer wordt boven dit individuele uitgegrepen. Aan de hand van vrije toewending, gerichte vergelijking, actieve identifikatie, enz. worden algemeenheden gesteld en kategoriesystemen opgebouwd. In vrijheid wordt een synthese tot stand gebracht en in stand gehouden, die niet alleen de grenzen van het kennen verlegt, maar aan de kennis - en dus aan de mogelijkheid tot **leren** - nieuwe dimensies verleent.

Deze eerste poging tot nadere kennisname van het inwerken van het actieve ik in het passieve gebeuren zou onvolledig zijn, wanneer niet reeds hier ook werd gewezen op een tegenbeweging.

Terwijl het actieve ik de intentie van de passieve synthese overneemt en doortrekt, gaat al het in aktiviteit verworvene op zijn beurt deel uitmaken van de passiviteit. Het wordt habitueel. „Alles Habituelle gehört zur Passivität. Also auch das habituell gewordene Aktive”. 146) Hiermee voert Husserl ons opnieuw, zonder de term te gebruiken, naar een kernproblematiek van het **leren**. Het habitueel worden van het in vrijheid verworvene betekent, dat datgene,

waarvoor we tot op zekere hoogte actief hebben gekozen, zich voortaan vanuit de passiviteit - „vanzelf” - doet gelden. Het habitueel worden van het actief verworvene betekent, dat vanuit en op grond van een gerealiseerde vrijheid een nieuwe bepaaldheid tot stand komt. Het komt ons voor, dat met het aanwijzen van deze tegenhanger van de actieve toewending, van dit indalen van al het actief verworvene in de sfeer van de passiviteit - dit onvermijdelijk omslaan van alle actieve zelfbepaling in een voortaan tot op zekere hoogte vanuit de passiviteit bepaald worden - vanuit de fenomenologie een belangrijk aspect van het menselijk **leren** geraakt wordt.

In verband met onze verkenning van het „**leren** bij Husserl” lijkt daarom een verdere verheldering van het actieve ingrijpen van „het ik” uitermate gewenst. Een nadere weergave van hetgeen Husserl ons met betrekking tot de actieve sfeer te zeggen heeft, vormt daarom het volgende traject van onze speurtocht.

IX. DE AKTIEVE TOEWENDING TOT HET INDIVIDUELE IN DE AANSCHOUWING.

Het nader beschouwen.

Voor Husserl is het waarnemen - het originair weet hebben van iets individueels - een absoluut universele wezensstructuur van bewustzijn als zodanig. Geen herinneren, voorstellen, denken of voelen is er, tenzij waargenomen (147). Geen wonder, dat Husserl het actieve ingrijpen van het ik in het passieve gebeuren veelal bespreekt aan de hand van het waarnemen, met name van het transcendente waarnemen.

Ik kan me opzettelijk, „met aandacht”, wenden tot een eenmaal waargenomen objekt, om dit meer diepgaand te **leren** kennen. Een mij oppervlakkig bekende stad kan ik doorkruisen, een riviertje verkennen, een gezicht bekijken, een wijn met aandacht proeven. Ik kan een ding nader „beschouwen”. Ik kan er naar streven datgene, wat als protenties, als verwachtingen in de horizon van een ding besloten ligt, in vervulling te doen gaan. Ik richt mij actief op het kennen van het waargenomene. Ik wil het uiteindelijk kennen in al zijn aspecten en verschijningswijzen.

Het indringen in de inwendige horizon: het ontvouwen.

Wanneer mijn streven er op gericht is, in te dringen in de inwendige horizon van een ding (148), dan spreekt Husserl van „ontvouwen” (Explikation).

Heeft een objekt onze belangstelling gewekt, dan proberen we door naderbij te treden, door van standpunt te veranderen, door de blik te laten gaan, door betasten, luisteren, proeven, enz. het ding meer veelzijdig te **leren** kennen. We streven er naar steeds andere verschijningsvormen van het ding in ons op te nemen.

Modalisering wordt opzettelijk gezocht. Protenties worden bevestigd, tenietgedaan, gevarieerd, niet op grond van mijn actieve toewending, maar wel ten gevolge daarvan. (149)

Husserl beschrijft een rijkdom van vormen en mogelijkheden, welke zich - afhankelijk van de intentie van het ik en de wijze van waarnemen - bij dit actief **leren** kennen van de dingen, dit indringen in hun inwendige horizon, kunnen voordoen.

Diversiteit van de ontvouwing op grond van de intentie van het ik.

a. Soms worden **aan een ding delen, aspecten, eigenschappen, bepaaldheden onderscheiden**. We bekijken een bouwwerk, een schilderij, een landschap. We merken gewelven op, bogen, pilaren, bomen, schaduwvlekken, verloop van lijnen, felheid of onbepaaldheid van kleur, enz. De delen, aspecten, enz. die we ontdekten kunnen daarbij zelf op hun beurt weer objekt worden van explikatie. Tegelijk blijft echter het waargenomen objekt, het bouwwerk, het landschap, enz. in onze greep. De delen, aspecten, eigenschappen blijven samen-gevat in een enkele synthese. Ze worden opgevat als toekomstend aan het waargenomen objekt. Dat is het wat zich ontvouwt voor ons. We zijn daar op gericht. Het ding handhaaft zich voor ons als substraat van wat we er in onze toewending aan ontdekken.

In de aktieve toewending heeft dit zich handhaven plaats, mede door ons toedoen. We delen bij deze vorm van ontvouwing de nadere bepalingen toe aan het ding. Het ding leren we aktief kennen; dit wint voor ons aan inhoud en wij wensen dit. 150)

Hier is duidelijk sprake van aktief „leren”. Husserl gebruikt de term „lernen” in dit verband inderdaad enkele keren. 151) Voor hem is hier overigens belangrijker, dat in de ontvouwing reeds op voorpredikatief niveau het substraat als drager van eigenschappen zich klaarblijkelijk aandient.

b. Een andere mogelijkheid is, dat het **objekt wordt opgevat als een veelheid**. Vaak is de veelheid ervan reeds op passief niveau gegeven. We kunnen de boomgroep zien als een groep van bomen, de ruiker als een verzameling bloemen, de carnavalsoptocht als een rij van wagens en groepen.

In dat geval vormen de eenheden op zich voor ons een thema. Wat we in de ontvouwing nader ontdekken wordt aan deze eenheden toegeschreven. Zij fungeren als substraat van eigenschappen.

Toch blijft het geheel ook dan aanwezig, namelijk in de achtergrond. Het blijft ons meer of minder aanspreken. Het kan mede de richting bepalen van de explikatie. Het geheel wordt in dit geval echter niet aktief door ons in stand gehouden. Voor zover het zich in de ontvouwing doet gelden doet het dit vanuit de sfeer en de kracht van de passiviteit. Datgene waarvan we aktief kennis nemen zijn de afzonderlijke eenheden en niet het grotere geheel. 152)

c. Door het samengaan en in elkaar overlopen van de twee reeds genoemde mogelijkheden kan de ontvouwing zeer gekompliceerde vormen aannemen. Zij kan zich als het ware vertakken. Ze kan zich **ontplooiën op meerdere niveaus tegelijk**. Ze kan een gelaagdheid vertonen.

Een schilderij bekijkend merken we het lichteffect op, dat wordt opgeroepen door de penseelvoering in de verfvlek, die het glimlicht vormt in het oog van een figuur, waarvan we zien dat hij in de kompositie een bepaalde rol speelt!

Wat in een dergelijk geval thema is, wat als ding, als substraat centraal in de greep gehouden wordt, is blijkbaar in hoge mate afhankelijk van de aard van mijn actieve toewending op een bepaald moment. Al hetgeen eenmaal in de ontvouwing als nadere bepaling naar voren is getreden kan op zijn beurt object worden van onze actieve toewending. We kunnen op alles „nader ingaan”, we kunnen het ook weer „loslaten”. 153)

d. Blijkbaar zijn we in hoge mate vrij in de keuze van de objecten van onze actieve identiteits-syntheses, in de keuze van een substraat. Van de andere kant is deze relativiteit niet absoluut, er zijn duidelijke grenzen.

In de voortgang van de ervaring zijn er substraten, welke niet hun oorsprong vinden in de ontvouwing van andere substraten. Zij zijn rechtstreeks ervaarbaar. Zij worden ons onmiddellijk vanuit de passieve sfeer als mogelijk substraat aangeboden. De ontvouwing kan vanuit henzelf beginnen. In zekere zin zijn het **absolute substraten**. De individuele objecten van de uitwendige zinnelijke waarneming - de „lichamen” - zijn deze absolute substraten. Dit maakt, dat de uitwendige waarneming een beslissende voorrang heeft. Zij is het, die de oorspronkelijke substraten aan de ervarende en vervolgens predikatief expliciterende activiteit aanreikt. 154)

e. Dit op zich, dit zelfstandig voor ontvouwing toegankelijk zijn van de lichamen als absolute substraten, vertoont echter op zijn beurt een bepaalde betrekkelijkheid. De zelfstandigheid in de aangegeven zin blijkt bij nader toezien niet absoluut. Geen enkel lichaam, dat we ervarend voor ons doen bestaan, staat geïsoleerd op zichzelf. Het is steeds „in” iets anders. Het maakt deel uit van een samenhangend geheel, een geheel dat uiteindelijk de wereld is 155). In al ons ervaren wordt vooruitgedacht naar een eenheid van hoger orde, een univer-

sum van alle lichamen, een alles omvattende natuur. In de ontvouwing leren we steeds mede **de wereld** nader kennen.

We kunnen ons ook richten op dit universum zelf als thema van onze ontvouwing. Deze toewending en deze ontvouwing zijn echter van een bijzondere aard. Tegenover een zekere eindigheid van de ervaring van de afzonderlijke lichamen staat de eindeloosheid van de wereldexplicatie, in de zin van ontvouwing van de alles omvattende natuur. Het zijn van de wereld ontplooit zich voor ons in de eindeloosheid van de mogelijke voortgang van de ervaring van eindige substraten naar steeds nieuwe. De „All-Natur” wordt niet rechtstreeks ervaren, maar mee ervaren als datgene, waarin alles is en dat zelf niet in iets is. Als zodanig is ze in een andere zin een absoluut substraat. 156).

Diversiteit van ontvouwing op grond van de wijze, waarop het objekt in de waarneming gegeven is.

Voor Husserl is wezenlijk voor het waarnemen het onmiddellijk verschijnen van iets individueels in het „nu”. Dit verschijnen geschiedt op grond van een aktuele oerimpressie 157). Naast de oerimpressie spelen in het waarnemen retenties, protenties, voorstellingen, herinneringen en uiteindelijk heel de horizon van voorafgaande zingeving een wisselende rol. Afhankelijk hiervan, dat wil zeggen, afhankelijk van de wijze waarop het objekt in het waarnemen gegeven is, neemt de ontvouwing andere vormen aan 158).

a. Punt van uitgang is uiteindelijk een **oorspronkelijke ontvouwing**. Van iets nog-nooit-geziens, van iets „ongehoords” wordt kennis genomen. Vanuit de passiviteit vinden we ons gekonfronteerd met iets onbekends, een onbekend dier, een wonderlijk landschap, een vreemde geur en wenden er ons toe in een poging tot aktieve kennisname.

Het zijn de oerimpressies die hier de hoofdrol spelen als motief voor de zingeving. Een objekt wordt als nieuw, als „voor het eerst” opgevat in een zintuiglijke toewending.

Dit „nieuw” is echter slechts betrekkelijk. Ook een nieuw objekt wordt steeds reeds opgevat als van dit of dat type 159). Op grond van voorafgaande ervaringen zijn er reeds algemene anticipaties. Modalisering in allerlei vorm komen voor, van vervulling tot tenietdoen. Het landschap blijkt niet vreemd te zijn, alleen de belichting was ongewoon. Het onbekende dier blijkt een kruising van twee bekende soorten, enz.

b. Lang niet altijd zien we ons gekonfronteerd met iets dat we als volkomen nieuw ervaren. Doorgaans zullen we ons bij een poging tot ontvouwen wenden tot een **objekt, dat ons reeds van vroeger bekend is**. Vanuit de horizon van voorgaande zingeving wordt onaanschouwelijk, leeg, een dikwijls ver uitgewerkt stramien gegeven van waaruit het proces van ontvouwing start. Bekijken we een ons reeds bekend gebruiksvoorwerp, meubelstuk, plant of dier, dan is op passief niveau onopgemerkt een structuur aanwezig, die in hoge mate het proces van ontvouwing mede bepaalt.

c. Deze doorwerking van voorgaande zingevingen in de ontvouwing behoeft niet tot de sfeer van het passieve beperkt te blijven. We kunnen **aktief in de herinnering terugkomen op onze vroegere ervaringen** en van daaruit ons wenden tot het objekt ter verdere kennisname. Als ik op tocht ga, kan ik mij de kaart van een streek te binnen brengen, de ligging van plaatsen en het verloop van rivieren de revue laten passeren. De ontvouwing die onderweg plaats vindt, wordt in dat geval in belangrijke mate mede bepaald door de **aktief gewekte herinnering**, waarmee ik dat wat ik zie tegemoet treed.

d. Ik kan wat dit betreft verder gaan. Uitgaande van voorgaande ervaringen kan ik met het ontvouwen een begin maken voor het objekt zelf gegeven is. We kunnen ons „voorstellen” hoe een bepaald gebouw er uit zal zien, voor we er binnen zijn gegaan. Door de **aktief opgeroepen protenties** wordt het proces van ontvouwing dan mede geleid.

e. Het ontvouwen van een aktueel waargenomen objekt kan voorts **samengaan met een ontvouwen in de herinnering**. Bij het „terugzien” van een stad of van een oude kennis overtuigen we ons van wat er veranderde, door een gelijktijdige explikatie in het waarnemen en in het herinneren.

f. **Explicatie in de herinnering** kan ook plaats hebben, nadat tevoren het objekt slechts globaal werd waargenomen. Achteraf kunnen we nagaan hoe het ongeluk, waarvan we getuige waren, precies verlopen is.

g. Tenslotte, de ontvouwing, welke tijdens het waarnemen begon, kan worden **voortgezet, terwijl de oerimpressie al verstard als**

retentie wegzinkt in het verleden. De fout, die ons stoorde toen de zin werd uitgesproken, kunnen we nog identificeren, terwijl de zin al verklonken is. Op het binnenplaatsje, dat we in het voorbijgaan vluchtig zagen, ontdekken we achteraf nog een karakteristiek balkon.

Het indringen in de uitwendige horizon.

Naast de inwendige horizon, waarin we actief indringen in de ontvouwing, heeft elk object zijn uitwendige horizon. Reeds bij het passief gegeven zijn ervan zijn er de associatieve relaties met wat onopgemerkt aanwezig is in de mee waargenomen achtergrond en in het retentionele verleden. Ook in deze horizon kunnen we actief verder doordringen om het ding beter te leren kennen, juist in zijn relaties tot andere objecten.

Een duidelijk voorbeeld hiervan is het vergelijkend beschouwen. De blik gaat heen en weer tussen twee of meer objecten en merkt gelijkheid, overeenkomst en verschil. In de toewending zijn verwachtingen aanwezig welke bevestigd, vervuld, genuanceerd of ontkracht worden.

Relaties, welke op passief niveau reeds werkzaam waren, worden actief gezocht en opgemerkt, tot „klinken” gebracht.

Op passief niveau zijn deze relaties reeds aanwezig. Al mijn belevingen staan van meet af aan in verhouding tot elkaar. Zij hebben immers hun eigen plaats in mijn tijd, in mijn bewustzijnsstroom. Zij sluiten aaneen tot mijn ene „ervaring”, volgens de starre wet van de tijd. Zij hebben elk ondubbelzinnig hun plaats, en staan in relatie tot elkaar in een eenheid van gelijktijdigheid of opeenvolging 160).

Naast deze verbondenheid in mijn tijd is er op passief niveau reeds de relatie van gelijkheid en overeenkomst. Tot uiting komt deze in de wekking op afstand. Het gelijke doet aan het gelijke denken 161). Het is deze vorm van verbondenheid welke door het „vergelijkend beschouwen” op actief niveau wordt gebracht.

In het algemeen: het is de eenheid van het bewustzijn op passief niveau - voor welke verbondenheid Husserl teruggreep naar de term „associatie” - welke het fundament vormt van al ons kennen van de dingen in hun onderlinge relaties.

De eenmaal opgemerkte relaties worden ook hier weer tot een blijvende bepaling van het waargenomen object. Ze worden een blijvend bezit. Het is evenwel een bepaling welke niet in het object besloten ligt, maar naar buiten reikt naar gerelateerde objecten 162).

Soorten van relaties.

Al wat object is van ons bewustzijn kan in principe actief in onderlinge relatie gebracht worden, eenvoudig omdat het op passief niveau reeds in relatie staat. Dit geldt niet alleen voor waargenomen objecten, maar ook voor voorgestelde en herinnerde. We kunnen Klein Duimpje in verband brengen met Hans en Grietje, maar ook met een reëel waargenomen kind en met een dwerg, die we ons herinneren ooit gezien te hebben. Tussen waargenomen en voorgestelde driehoeken leggen we verbanden, enz.

Het verder nadenken over deze mogelijkheden maakt ons opmerkzaam op fundamentele verschillen tussen relaties onderling.

a. Relaties van **tijd** - het voor of na elkaar of gelijktijdig zijn - veronderstellen het samenzijn van de dingen in een en dezelfde tijd. Voor relaties van tijd is het gesteld worden van objecten in een en dezelfde tijd - in een en dezelfde „werkelijkheid” - noodzakelijk. Dit kan eventueel een verbeelde werkelijkheid zijn.

Van Roodkapje kunnen we wel zeggen, dat ze er tegelijk was met haar grootmoeder, maar niet dat ze er voor, na of tegelijk met Napoleon was. Wel kunnen we een werkelijkheid fantaseren, waarin Napoleon en Roodkapje tegelijk, voor of na elkaar voorkomen.

b. Een **ruimtelijke** relatie is gefundeerd in een ordening in de tijd. De ruimte is de ordening van individuele gelijktijdigheid van zinnelijk gegeven dingen. In het ene „nu” treden „hier” en „daar” individualiserend op. Uitgebreidheid is uiteenliggen in continue samenhang in gelijktijdigheid 163).

c. Relaties van **overeenkomst en verschil** kunnen in tegenstelling tot de twee voorgaande het gescheiden zijn van onze reële wereld en gefantaseerde werelden wel overbruggen. De objecten uit al deze werelden staan op passief niveau zonder meer met elkaar in relaties van overeenkomst en verschil. Het klein-zijn van Klein Duimpje is eenzelfde klein zijn als dat van een waargenomen dwerg. Het rood van de muts van Roodkapje verschilt op dezelfde wijze van het groen van de bomen als waargenomen rood verschilt van waargenomen groen. Gelijkheid, overeenkomst en verschil kunnen hier gesteld worden, terwijl de werelden gescheiden gedacht blijven 164).

Gelijkheid individualiseert zich niet door tijd of ruimte. Een gelijkheid heeft geen eigen tijd of plaats. Individualisatie voltrekt zich, wat dit betreft, door de individuele dragers van de relatie. De grondslag voor relaties van gelijkheid ligt blijkbaar niet in een gestelde werke-

lijkheid als eenheid van tijd. Het aanschouwen van de objecten roept zelf de eenheid op, welke de relatie fundeert. De relatie van overeenkomst vindt niet zijn grondslag in het hier en nu zijn van de objecten, maar in de geaardheid van hun zijn zelf, in het „wezen” van de objecten. Niet hun „einmahlig”-zijn is beslissend voor de relaties, maar hun zijn voor zover het herhaalbaar is.

Hiermee komt onder de aandacht, hoe in het actief vergelijkend beschouwen en uiteindelijk in de passieve associatie door overeenkomst de wortel ligt van zelfs de hoogste vormen van kennen van algeleenheden 165).

d. Tenslotte is het samen aanschouwd, en eventueel het achtereenvolgens doorlopen worden alleen reeds een voldoende grond voor relaties tussen objecten. Het samenzijn in één gestelde tijd of tijdruimte, gelijkheid, overeenkomst of verschil zijn niet vereist om een relatie te ervaren. Het simpel samenzijn in het bewustzijn is een voldoende basis om een „verzameling” te doen ervaren. Al het aanschouwde kan in principe onderling in relatie gebracht worden. De oerwet van het tijdsbewustzijn staat er garant voor. Zo blijkt zelfs voor zuiver formele relaties de basis reeds in het actieve waarnemen en uiteindelijk in de passieve sfeer terug te vinden te zijn 166).

Opnieuw komt in het bovenstaande tot uiting welke fundamentele rol - naar Husserl's opvatting - de tijd en het tijdsbewustzijn speelt in ons kennen. Alle kennen van relaties, alle eenheid in het bewustzijn gaat uiteindelijk terug op de eenheid van de tijd, de synthese van het stromend „nu”. „Einheit der Zeitanschauung ist die Bedingung der Möglichkeit jeder Einheit der Anschauung für eine irgend verbundene Mehrheit von Objekten, die alle Zeitobjekte sind; jede andere Verbindung solcher Objekte setzt demnach die Zeiteinheit voraus” 167).

Hetzelfde motief keert terug, wanneer we onze blik in het bijzonder richten op het kennen van de werkelijkheid. Het stellen van een objectieve tijd, van het samenzijn van de dingen in één en dezelfde tijd, waarvan het actuele „nu” deel uitmaakt, is de basis voor werkelijkheidsrelaties (relaties van ruimte en tijd, oorzaak en gevolg, deel en geheel). Werkelijkheidsrelaties veronderstellen reeds een samenzijn in één tijd, die ook de mijne is. Dergelijke relaties bestaan dan ook niet tussen reële en verbeelde objecten. Het tijdsbewustzijn geeft ons de eerste meest algemene vorm van elke mogelijke wereld van objectieve ervaring 168).

X. DE AKTIEVE SYNTHESE.

Waarnemen en oordelen.

In het voorgaande hoofdstuk bleef de beschouwing met betrekking tot de „aktiviteit” beperkt tot de aktuele toewending in de aanschouwing. De synthese zelf, het toewijzen van de bepaling of de betrekking aan een substraat - de zinsverrijking ervan - voltrekt zich daarbij nog passief. Wat dat betreft is er nog volledige receptiviteit.

De zo verworven kennis blijft habitueel in mij aanwezig, ik kan er op terugkomen, maar slechts in de herinnering. Het waargenomene zelf is dan niet meer originair aanwezig. Er is slechts een reproductie. Ik kan wel beschikken over het waargenomen objekt met de rijkdom aan structuur, die het door voortgezette waarneming heeft ontvangen, het kennen zelf ervan is echter nog niet van mij. Over dit kennen wordt nog niet beschikt. De betrokken synthese werd nog voltrokken in passiviteit.

Vanuit een wil tot werkelijk bezit van de kennis kan ik mij ook actief richten op het voltrekken van de synthese zelf. Hetgeen eenmaal op passief niveau tot eenheid is geworden, kan ik in een hernieuwde toewending als tweeheid zien en de eenheid ervan uitdrukkelijk voor mijzelf „bevestigen”, „vaststellen” in een oordeel.

Niet alleen de in passiviteit tot stand gekomen eenheid wordt zodoende habitueel, zoals bij de aanschouwing, de synthese wordt actief voltrokken, en wordt daardoor zelf habitueel. Ik maak de eenheid tot mijn eigen synthese. Ik heb zelf actief beslist. Ik kan er bijgevolg voortaan zelf ook over beschikken. De kennis wordt tot mijn definitief bezit.

De synthese voltrekt zich niet langer voor mijn ogen, zij voltrekt zich niet alleen, maar ik ben het die haar op mij neem. Aktief stel ik de eenheid vast.

Ik handhaaf mijn beslissing in vrijheid. Ik kan er elk moment naar teruggrijpen, niet als in een herinnering aan een voorbije waarneming door reproductie, maar als naar een eigen prestatie, een eigen beslissing, die als zodanig telkens weer **originair** - als aktuele beleving - present is.

In het oordeel wordt een passieve synthese herhaald in een gewijzigde instelling met de intentie de zinsverrijking voorgoed vast te houden en in zijn oorspronkelijkheid beschikbaar te hebben (169).

In eerste instantie zijn het de substraten van de aktieve aanschouwing welke de identieke pool vormen, waaraan in de aktieve synthese

iets wordt toegeschreven. Het in het oordeel actief „verrijkt” substraat kan daarna als zodanig opnieuw optreden als identieke pool van nieuwe oordelen, enz.

Aan de basis van de stapsgewijs voortgaande predikatieve bepaling ligt dus het reeds receptief als eenheid gevatte substraat. Dit blijft het alles dragende en alles doortrekkende thema, dat aan het geheel van de erop betrokken oordelen eenheid en samenhang verleent.

Toch wijzigt dit substraat zich in het oordeel. Elk oordeel voegt er logische zin aan toe. Het wordt tot identieke pool van predikatieve akten, tot drager van logische zin.

Elke synthese, welke actief wordt voltrokken, voltrok zich echter vooraf reeds in de passieve sfeer. Een substraat van actieve toewending kan dan ook als geheel van zin rijk gedifferentieerd zijn, terwijl het logisch nog geheel onbepaald bleef, omdat tot nog toe geen der syntheses actief werd voltrokken. Onze kennis van de dingen en van de wereld kan de kennis welke wij ons door oordelen hebben eigen gemaakt verre overtreffen 170). Deze eerste kennis, louter op grond van de actieve toewending in de zintuiglijke waarneming vormt voor een belangrijk deel de basis van ons praktisch handelen. Het is ook deze kennis die speelt, als het gaat om kunst in de zin van het esthetische.

Substantivering van het oordeel.

Door te oordelen ga ik beschikken over de waargenomen dingen als dragers van logische zin. Dit oordelen beleef ik op zijn beurt. Ik kan mijn blik bijgevolg weer richten op dit oordelen zelf. Ik kan ook het geoordeelde zelf tot thema kiezen, het op actieve wijze tot mijn bezit maken.

Als ik oordelend heb vastgesteld dat een bepaalde driehoek gelijkzijdig is, of dat het water van een bepaalde bron warm is, dan kan ik me vervolgens richten op dit gelijkzijdig-zijn en dit warm-zijn als zodanig.

Formuleren we oordelen in zinnen, dan komt deze verzelfstandiging van het geoordeelde tot uiting in het optreden van bijzinnen. De bijzin is zelf een oordeel en vormt op zijn beurt een deel van een ander oordeel. Zo kunnen we zeggen: Dat deze bron warm is, is iets bijzonders. Dat deze driehoek gelijkzijdig is, is geen toeval. De oordelen uit de bijzinnen vervullen de rol van substraat in het oordeel uitgedrukt door de hoofdzin. Het oordeel uit de hoofdzin stelt iets vast met betrekking tot het geoordeelde in de bijzin.

Nog duidelijker spreekt deze substantivering van het geoordeelde uit formuleringen als: Deze bron is warm. **Dit** is iets bijzonders. Deze driehoek is gelijkzijdig. **Dat** is geen toeval. Het geoordeelde wordt hier aangeduid met een **naamwoord**, het wordt „**genoemd**”, het wordt als het ware aangegeven met een **naam**.

In een scheppende spontaniteit, door een oorspronkelijke prestatie van het bewustzijn, konstitueert zich zodoende een geheel nieuw objekt voor mij. Als eenheid kan dit op zijn beurt weer optreden als identieke pool in nieuwe oordelen. Het warm-zijn van deze bron . . . De gelijkzijdigheid van deze driehoek . . . Op dit nieuw geoordeelde kan ik mij opnieuw richten, enz., enz.

Een kompleks geheel van samenhangende oordelen komt zodoende tot stand, een bouwwerk van logische zin. In de toewending ertoe behoef ik niet af te wachten wat zich vanuit de passiviteit aan mij voordoet, wat zich gelieft af te tekenen. Het is mijn bouwwerk waarin ik mij in vrijheid bewegen kan, omdat het een bouwwerk is, dat ik zelf actief, in vrijheid, heb opgetrokken. Een mogelijkheid ontstaat, dat we bij de voortgang van ons kennen ons bewegen over grote afstanden met de evidentie der duidelijkheid. Zo beweegt bijvoorbeeld de chemikus of de jurist zich door een netwerk van wetten en regels, dat oordelend werd uitgebouwd.

Zonder de term geweld aan te doen kunnen we zeggen, dat met dit optrekken van bouwwerken van logische zin opnieuw een vorm van leren onder onze aandacht kwam.

Het zich bewegen in louter logische konstrukties kan overigens geen doel op zich zijn. Uiteindelijk gaat het ons daarbij steeds om de oorspronkelijke substraten van de oordelen, om de wereld van objekten, welke we op basis van de receptiviteit tot „Selbstgegebenheit” willen brengen 171).

Verstandsobjekten als objekten van geheel nieuwe aard.

Het tot objekt verzelfstandigd geoordeelde onderscheidt zich van de daarvoor beschreven door zinnelijk aanschouwen tot stand gekomen objekten. Het onderscheidende is, dat het gesubstantiveerde oordeel zijn wortel vindt in de aktiviteit zelf. De synthese is hier niet tevoren op passief niveau tot stand gekomen. Laatstgenoemde objekten - gelijkzijdigheid, warm-zijn, toevalligheid, bijzonderheid, enz. - treden slechts op, op grond van een aktieve toewending tot de beleving van een aktieve synthese. Slechts een meer verwijderd fundament kwam

tot stand door passieve synthese. Dat wat direkt vooraf gegeven is - dus datgene, waartoe we ons direkt wenden, wanneer we het betrokken objekt tot originele zelfgegevenheid willen brengen - is de beleving van een oordeel, dus van een eigen aktieve synthese. Het oorspronkelijk voorgegevene is hier voortgebracht in het predikatieve doen van het ik. Gezien deze oorsprong spreekt men van verstandsobjekten, logische objekten of „entia rationis” 172).

Het onderscheid tussen verstandsobjekten en de objekten der receptiviteit houdt een onderscheid in naar tijdelijkheid.

Het immanent waargenomene heeft zijn plaats in de ene subjektieve bewustzijnstijd. Een warmtebeleving die ik heb, heeft zijn plaats in mijn bewustzijnsstroom. De dingen uit de bewustzijnstrascendente wereld zijn samen in een objektieve tijd. De warme bron stroomt gedurende een bepaalde fase van de geschiedenis of uit de geologie. De verstandsobjekten hebben daar tegenover noch in een subjektieve noch in een objektieve tijd hun plaats. Gelijktijdigheid, warm-zijn, enz. hebben geen eigen plaats in welke tijd ook. De grond hiervan is het volgende: Een oordeel kan op uiteenliggende tijdstippen „optreden” als identiek hetzelfde. Met het vellen van een oordeel is meegegeven, dat het geoordeelde identiek hetzelfde is voor alle tijden. Worden, duren, wegzinken komt wel toe aan het oordelen als beleefde aktiviteit, maar valt niet toe te kennen aan het geoordeelde. Het geoordeelde wordt geacht voor alle tijden te zijn. Logische objekten zijn overal en nergens, ze zijn boventijdelijk. Het zijn geen objekten in een werkelijkheid, het zijn irreële objekten 173).

XI. HET BEGRIJPEN.

Het algemene.

Bij het oordelen beperken we ons overigens niet tot het toekennen van bepalingen en betrekkingen aan individuele objecten.

Op grond van de algemene wet van de associatie ligt in het waarnemend vatten van iets individueels reeds een zeker vertrouwd-zijn besloten met iets algemeen in de vorm van een type 174). Ook tot dit algemene kunnen we ons actief wenden, tot bronnen in het algemeen, driehoeken in het algemeen, enz. Het thematisch stellen van dit algemene in een oordeel is een volgend niveau van objectivering.

Objecten en oordelen van een nieuwe aard treden op, te weten: algemene begrippen en algemene oordelen. In dit „**begrijpend denken**” wordt een object niet als dit hier en nu zijnde individuele als thema genomen, maar „begrepen” als exemplaar van een soort, van een type 175).

De op passief niveau „voorgekonstitueerde” algemeenheden kunnen in een actieve toewending worden opgevat en zelf tot thema gekozen. Actief worden objecten van een nieuwe aard gekonstitueerd, die als kern kunnen optreden in oordelen van een nieuwe soort. Wanneer we in een oordeel iets toekennen aan een dergelijke algemeenheid - bijvoorbeeld aan bronnen of driehoeken in het algemeen - dan bedoelen we niet iets te zeggen dat hier en nu geldt voor een bepaalde driehoek, een bepaalde bron enz. Over het algemene zelf spreken we ons dan uit. We bedoelen iets, dat geldt voor de driehoek, de bron, enz. als ideale tijdeloze eenheid.

Algemene objecten denk ik niet als gebonden aan een hier en nu. Het zijn eveneens verstandsobjecten. Ik plaats ze niet in mijn subjectieve tijd of in een objectieve tijd. De betrokken oordelen worden door mij bedoeld als te gelden niet alleen onafhankelijk van mijn beleven, maar ook onafhankelijk van het feitelijk bestaan van exemplaren van de betrokken soort. Een pretentie van objectiviteit, van geldigheid in het algemeen treedt naar voren 176). Een nadere uitwerking is gewenst.

De oorspronkelijke konstitutie van algemeenheden.

Door associatieve synthese staat op passief niveau al het gelijke uit de totale belevingsstroom reeds in relatie. Op grond van gelijkheid kan een object een ander, dat er mee overeenkomt, in het bewustzijn

roepen. Een oordeel met betrekking tot het eerste kan op grond van overeenkomst eenzelfde oordeel met betrekking tot het tweede oproepen. Deze twee oordelen staan zelf ook in associatieve relatie, op grond waarvan op passief niveau een synthese tot stand kan komen. We kunnen de overeenkomst „zien”. Deze eenheid van oordelen, welke in eerste instantie ontstaat op grond van een passieve synthese, kan voorwerp worden van actieve toewending. In een oordeel wordt dan van meerdere individuele objecten een en hetzelfde gezegd. Hetgeen er actief aan wordt toegekend is identiek. Op dit identieke als aspect van de beleving van een oordeel kunnen we vervolgens de blik weer richten. Daarmee wordt iets gesteld als idee, dat onbeperkt aan individuen op absoluut identieke wijze kan worden toegeschreven. Iets wordt gesteld, waaronder we een onbepaald aantal individuen kunnen „begrijpen”.

Een geheel nieuw object en een nieuwe vorm van oordelen is tot stand gekomen. Een eenheid, die op passief niveau vooraf reeds gegeven was, werd actief opgenomen. De mogelijkheid tot het vormen van „begrippen” reikt bijgevolg zover als die van de associatieve gelijkheidssynthese. In de universaliteit van de associatie als grondstructuur van het bewustzijn ligt de universele mogelijkheid tot begripsvorming reeds besloten (177).

Bij de vorming van een algemeen begrip wordt iets tot thema, dat van het individuele is en er toch geen deel van uitmaakt. Het individu wordt begrepen door het algemene. Het algemene is een en hetzelfde in vele individuen. In het individuele „verenfelt” het zich (178).

Begrip als open horizon.

Op hun beurt kunnen individuen, die iets gemeenschappelijks hebben, begrepen worden als „verenkelingen” van een en dezelfde algemeenheid, van een soort. Deze de individuen-omvattende algemeenheid, dit algemeen begrip, is een open horizon van werkelijke en mogelijke objecten. Daarmee heeft het begrip echter de bijzondere band met de individuen, waaraan het gevormd werd, verloren (179).

Werkelijke zelfgegevenheid van het algemene eist een overstijging van het individuele. Het algemene is aan geen afzonderlijk werkelijk bestaand individu gebonden. Tot elk begrip behoort een onbegrensde omvang van zuiver mogelijke individuen (180).

Een begrip is op te vatten als een object, dat een zuiver ideëel zijn heeft, een zijn, dat geen werkelijk bestaan van er mee overeenkomen-

de individualiteiten vooronderstelt. Het is een ideële eenheid van zin, die zijn grondslag vindt in onze aktiviteit. Het kan in werkelijke individualiteiten verwerkelijkt zijn 181). Het kan evenzeer een zuivere mogelijkheid zijn, die nooit en nergens tot „verenkeling” geraakt.

Begrippen kunnen dan ook buiten alle betrekking tot de aktuele werkelijkheid tot stand komen, namelijk door vergelijking van verbeeldingen. Ook tonen begrippen gevormd op grond van de ervaring - dus algemeenheden die van huis uit reeds verwerkelijkt zijn - te allen tijde openheid voor zuiver verbeelde individualisering.

Dit alles houdt overigens niet in, dat begrippen op zich zouden bestaan, zonder relatie tot het subjektieve. Zoals alle verstandsobjekten verwijzen ze vanuit hun aard naar een tot stand brengende spontaniteit, waarin ze tot oorspronkelijke gegevenheid komen. Het zijn van het algemene is wezenlijk gekonstitueerd zijn 182).

Het algemene oordeel.

Door het vormen van begrippen verschaffen we ons niet alleen nieuwsoortige objekten; met het algemene is ook de mogelijkheid gegeven van nieuwsoortige, van algemene oordelen.

Speelt in een oordeel algemeenheid een rol, dan is daarmee in eerste instantie nog slechts een relatie tussen een eenheid en een algemeenheid „voorgekonstitueerd”. De relatie zelf behoeft daarbij op zich nog niet op thematisch vlak te zijn gebracht. Een verschuiving van de blikrichting is nog noodzakelijk. Gradaties zijn hierbij mogelijk.

Bij de overgang van het eenvoudige oordeel: „Deze driehoek is rechthoekig”, naar een oordeel in de vorm: „Een driehoek is rechthoekig”, vindt reeds een dergelijke verschuiving in de richting van het algemene plaats. „Een driehoek” staat hier immers voor „een of andere driehoek”. Zegt men: „Er zijn rechthoekige driehoeken”, dan is men overgegaan naar een fiktieve sfeer. Een verwerkelijkte mogelijkheid wordt daarbij echter nog als bestaand gedacht. Oordelen we op een of andere grond: „Een driehoek heeft een zwaartepunt” dan bedoelen we met „een driehoek” niet zozeer meer een bepaalde bestaande driehoek, maar welke driehoek dan ook (een driehoek „überhaupt”). Een open reeks van driehoeken wordt in het oog gevat, een algemeenheid, waarvan het hebben van een zwaartepunt wordt uitgezegd. „Een driehoek” is hier representant voor welke driehoek dan ook. De gerichtheid op het feitelijk bestaan is daarbij

volkomen vervallen. De ervaring van de werkelijkheid is niet langer basis voor de uitspraak. Een zuiver a-priori-oordeel treedt op. Een nieuwsoortig objekt werd rechtstreeks in het oog gevat.

Wanneer in een schouwende toewending blijkt, dat het ene begrip het andere in zich sluit, dan kunnen apriori algemene oordelen uitgesproken worden. Het feitelijk bestaan kan daarbij geheel buiten het blikveld blijven. Een „überhaupt“-relatie op zich is dan zelf in volledige klaarheid gegeven en wordt gesteld 183).

Deze relatie kunnen we op zijn beurt verzelfstandigen in een volgende toewending. Deze nieuwe objekten kunnen optreden in nieuwe oordelen, enz. enz. Een bouwwerk van „zuivere“ begrippen wordt opgetrokken, zuiver in die zin, dat ze vrij zijn van elke verwijzing naar een reëel bestaande wereld. De wiskunde vormt een voorbeeld van een dergelijk bouwwerk. Onze ideeën schouwend komt ons actief bewustzijn tot een nieuwe produktiviteit, waarin een nieuwsoortige voorwerpelijheid - het zuiver algemene - tot zelfgegevenheid wordt gebracht 184).

Deze nieuwe structuur vormt de hoogste trap van actief presteren. Voor ons betekent dit, dat zich opnieuw een hogere vorm van **leren** heeft afgetekend. Al onderzoekend **leren** de wiskundigen, al studerend **leren** scholieren het bouwwerk van de wiskunde kennen.

Sporadisch gebruikt Husserl de term „**lernen**“ inderdaad ook in deze betekenis 185).

XII. DE AKTIEVE MODALISERING VAN HET OORDEEL.

Modifikatie van het oordeel door sedimentatie.

Alle verstandsobjecten gaan tenslotte terug op toewending tot, op het aanschouwen van een oordeel of een aspekt van een oordeel. In deze aanschouwing zijn de verstandsobjecten - gelijkzijdigheid, warm-zijn, toevalligheid, driehoek in het algemeen, rechthoekig-zijn, enz. - originair gegeven. Ze zijn er zelf gegeven als beleving, als oerimpressie.

Zoals alle oerimpressies zijn ook deze onderworpen aan de wet van de tijd. Het in een bewustzijns-nu spontaan gevormde oordeel verglijdt in de retentie. Het is er nog als juist voltrokken, als nog beschikbaar om bijvoorbeeld logische objecten aan te ontleen. We kunnen het in de greep houden, we kunnen het echter ook loslaten. Uiteindelijk zinkt het onvermijdelijk weg in de retentionele horizon. Het blijft er onopgemerkt aanwezig, afgezet, gesedimenteerd. Van daaruit spreekt het op eenzelfde wijze als alle passieve structuren de aktieve bewustzijnspool aan (186). Er gaat affektieve kracht van uit. Het kan ons te binnen schieten, ons voor ogen zweven, op de punt van de tong liggen, enz. Het speelt mee in het alomvattend associatieve gebeuren van de passieve sfeer.

Wel dient hier gesproken te worden van een secundaire passiviteit. Het retentionele sediment van het oordeel wijst terug op zijn oorsprong: mijn aktuele spontane aktiviteit. Het blijft mijn oordeel. In zijn passieve modifikatie - in een toestand van niet-oorspronkelijkheid - vormt het aktief gekonstitueerde een habitualiteit van het ik, een eigen beslissing als blijvend bezit, gereed voor associatieve wekking.

Het gewekt worden van het oordeel is dan ook tegelijk een uitnodiging aan het ik, de oorspronkelijke synthese opnieuw aktief te voltrekken. De mate waarin dit inderdaad geschiedt kan echter aanzienlijk uiteen lopen.

a. Het opnieuw voltrekken kan volledig tot de grond toe plaats vinden. Niet alleen elk er aan ten grondslag liggend oordeel wordt dan opnieuw geveld, ook de uiteindelijke in de passiviteit gewortelde substraten worden, zij het niet in direkte waarneming maar als reproductie, object van aktieve toewending.

b. Ik kan me ook beperken tot het opnieuw voltrekken van het oordeel, eventueel daarbij mede teruggaande op ervoor liggende oor-

delen, maar zonder opnieuw de uiteindelijke substraten weer aanschouwelijk present te stellen.

Is een verstandsobject eenmaal gekonstitueerd, dan kunnen we er op terugkomen, zonder de onderlaag van aanschouwelijke of onaanschouwelijke substraten tot directe gegevenheid te brengen. Een eenmaal geveld oordeel kan in duidelijkheid opnieuw als identiek voltrokken worden, zonder dat de oorspronkelijke vervulling op passief niveau in herinnering wordt geroepen.

De overgang van a naar b is overigens gradueel. Ik kan me bij het present stellen van de aanschouwelijke substraten bijvoorbeeld beperken tot een volkomen lege symbolische aanduiding.

c. Het opnieuw wekken van een oordeel komt veelvuldig voor in een nog minder expliciete vorm. Reproductie van een symbolische aanduiding kan de eenheid van het geoordeelde reeds present stellen. Van een werkelijk nieuw voltrekken van het oordeel kan dan niet gesproken worden. Het niveau van duidelijkheid wordt dan niet bereikt (189). Zo gebruikt een geroutineerd mathemaat geavanceerde formules, zonder zich telkens de keten van oordelen te binnen te brengen, welke er aan ten grondslag liggen. Voelt hij hieraan de behoefte, dan ligt deze weg naar de wortel - wanneer hij een goed mathemaat is - wel onmiddellijk voor hem open.

Dit voorbeeld maakt tevens duidelijk, welke konsekventies het slechts in symbolische vorm of onvolledig presentstellen van een oordeel hebben kan. Een eventueel ontbreken van eenheid-van-zin, het aanwezig zijn van tegenspraak kan dan onopgemerkt blijven. Er is dan plaats voor „verduidelijking”, waardoor zin en onzin uiteengelegd worden.

Een dergelijke verduidelijking behoeft niet steeds in te houden, dat men afdaalt tot het niveau van de vanuit de passiviteit gegeven substraten, dus tot het niveau aangegeven onder a. Vaak kan worden volstaan met een aktualisering volgens b. Wat voor een dergelijke uiteenlegging van zin en onzin in eerste instantie nodig is, is, dat een bepaalde structuur van oordelen in zijn samenhang zelf weer duidelijk in het bewustzijns-nu aanwezig wordt gesteld.

Het rijk van de verstandsobjecten kent met andere woorden een eigen innerlijke mogelijkheid tot modalisering (188).

De motivering tot actieve modalisering van het oordeel.

Uiteindelijk is ons oordelen gebaseerd op de zekerheid van de voorpredikatieve ervaring.

Terwijl reeds in de sfeer van de simpele toewending tot het passief gegeven een ongebroken zekerheid niet steeds aanwezig is, is dit in feite nog minder het geval in de hogere, de predikatieve lagen van kennis.

De behoefte om te oordelen, om „vast te stellen”, zal bij voorkeur juist dan aanwezig zijn, wanneer de eenstemmigheid op het niveau van de waarneming op een of andere wijze bedreigd wordt, wankelt of instort. Blijft de oorspronkelijk passief gegeven eenstemmigheid onaangetast, dan is er geen direkt motief om te oordelen. Oordelen - het voor zichzelf vaststellen van iets - heeft juist dan zin, wanneer een oorspronkelijk ervaren eenstemmigheid ons ontvalt. Modalisering en oordeel gaan niet slechts af en toe samen, het is normaal, dat we oordelend door een fase van modalisering gaan. We pogen door actief stelling te nemen een eind te maken aan een twijfel. De nieuwe zekerheid, een zekerheid op grond van een beslissing, komt dan niet „vanzelf” tot stand, als het ware voor onze ogen, maar op grond van een aktiviteit van mijzelf. Op niveau van het oordeel kies ik partij, ik laat mij overtuigen, ik doe gelden, ik trek in twijfel, ik ontken, enz. 189) Ik herstel zelf actief de eenstemmigheid in mijn wereld.

Ook in de sfeer van het eenmaal gevestigde oordeel zelf vindt voortdurend modalisering plaats. De motivering tot modalisering op dit niveau is van tweeërlei aard. Zij kan stammen uit de passieve gegevensheden waarop een oordeel stoelt en uit de gesedimenteerde oordelen en verstandsobjekten, welke tot habitueel bezit en daarmee tot niet-oorspronkelijkheid zijn geworden.

In het eerste geval kan bijvoorbeeld de „Selbstgabe” van een objekt in de onmiddellijke aanschouwing er ons toe brengen een in het verleden geveld oordeel en de erop gebaseerde logische objekten te herzien, ze eventueel te annuleren 190). Jan, die we eerlijk noemden, toont zich een bedrieger, enz. enz. We leren dan, door op grond van ons waarnemen onze oordelen en de erop gebaseerde begrippen met hun logische zin te herzien.

Buiten en naast deze modalisering op grond van het receptief ervaren, het waarnemen van het passief gegeven, verloopt nog een ander veelvormig oordeelsleven. Onafhankelijk van nieuwe oerimpressies liggen de retentioneel gesedimenteerde oordelen en logische objekten gereed voor associatieve wekking. De op synthese gerichte blik van het bewustzijn vindt hier een uitgebreid veld voor toewending. Allerlei syntheses kunnen hier actief tot stand gebracht worden. Talloos zijn de mogelijkheden tot vermoeden, twijfel, tegenspraak,

bevestiging, vervulling en tenietdoen en daarmee de mogelijkheden tot modalisering.

Binnen de sfeer van de gevestigde oordelen - dus zonder dat terug wordt gegaan naar de oorspronkelijke zelfgegevenheid van de aanschouwelijke substraten - is er mogelijkheid van het ontdekken van samenhang en tegenspraak, het opkomen van twijfel, het tenietdoen van eens gevelde oordelen, enz. Uiteraard volgt ook dan weer sedimentering en habitualisering. Met andere woorden, ook binnen de sfeer van het niet tot op het laatste niveau van aanschouwelijkheid tot vervulling gebrachte oordeel is er kennisverwerving, is er mogelijkheid te **leren** 191).

De kritische instelling.

De eens geconstitueerde oordelen en logische objecten leiden blijkbaar - afgezien van de mogelijkheid van modalisering op grond van nieuwe oerimpressies - als lege uitspraken een soort eigen leven, in zekere zin los van de aanschouwelijke onderlaag. Zij kennen een eigen vruchtbaarheid en een eigen interne mogelijkheid tot modalisering 192).

Zoals veelal de aan het oordeel ten grondslag liggende substraten nooit tot volkomen adequate gegevenheid komen, zo blijven ook de erop gebaseerde logische structuren doorgaans anticipaties van een in het oneindige liggende idee. Ook hier is er meestal slechts verwijzing naar mogelijke verdere bepaling, een onbepaalde waarheid, een uitnodiging tot steeds voortgaande modalisering 193).

Echter, omdat de synthese hier tot stand is gekomen op grond van eigen aktiviteit, op grond van een eigen beslissing, is hier te meer plaats voor een actief streven naar modalisering. Zonder een actief streven gericht op vervulling lopen eventueel bestaande tegenspraken gevaar onopgemerkt te blijven. „Onzinnige” oordelen blijven als lege uitspraken vanuit de secundaire passiviteit hun affektieve kracht uitoefenen op het ik.

De van binnenuit gegeven mogelijkheid tot modalisering in het eigen rijk van de logische objecten heeft zo als tegenhanger de noodzaak van een kritische instelling met betrekking tot de reeds gevelde oordelen. Ook wanneer de twijfel niet zelf uit het geheel van oordelen naar voren treedt is er plaats voor een streven, dat op „Entscheidung” is gericht 194).

Dit streven om door kritiek tot zekerheid te komen met betrekking tot alle voorafgaand predikatief stellingnemen gaat dus niet terug op

een bepaalde twijfel. Het vloeit voort uit het ervaren van een onvermijdelijke inadekwaatheid van ons kennen. De vrijheid van het oordelend stellingnemen brengt uit zichzelf mee de noodzaak tot het in vrijheid handhaven van een kritische houding tegenover alle logische structuren welke op grond van dit oordelen tot stand kwamen. Dit kritisch stellingnemen is een uiting van ons streven naar waarheid zonder meer 195).

Modalisering van het oordeel uiteindelijk gericht op herstel van eenstemmigheid in de waarnemingswereld.

De „Bewährung” bij de modalisering van het oordeel kent uiteindelijk slechts één beslissende mogelijkheid: het teruggrijpen naar de zelfgevende ervaring van de substraten in de aanschouwing 196). Terwijl in het oordeel ik het ben die stelling neem - beslis voor of tegen - is dit bij het aanschouwen niet het geval. Ik neem daarbij geen stelling. In het aanschouwen wordt ons iets geboden, opdat we iets hebben waarover en op grond waarvan we beslissen kunnen. De uiteindelijk modaliserende kracht ligt in de aanschouwing. Dat wat zich in steeds nieuwe oerimpressies als identiek handhaaft, zich voortdurend in steeds nieuwe bepalingen met zichzelf dekkend, is datgene wat werkelijk is. Hetgeen in het oordeel wordt „vermeend” kan in steeds toenemende mate door originair gevende aanschouwingen gevuld en „bewaarheid” worden. Blijft dit achterwege, dan blijkt ons oordeel een lege „vermening”. Slechts in originair gevende aanschouwingen verschijnt het objekt zelf. Op dit zelf is alle kennende aktiviteit uiteindelijk gericht, ook de oordelende aktiviteit 197).

De motivatie tot mijn stellingnemen in het oordeel is uiteindelijk het herstel van de eenstemmigheid in het waarnemen. Het ik, door een tegenspraak in de waarneming getroffen, wordt in de eigen eenheid bedreigd. De eenheid van verwachting is verstoord en daarmee de eenheid van intentie.

Elke onzekerheid remt de praxis, omdat ze de verwachting betreft. Zo hangt aan ieder stellingnemen een praktische interesse. De oordelende is persoonlijk geraakt door de noodzaak een zekerheid prijs te geven. Hij streeft naar herstel van eenstemmigheid, naar herstel van een praktische mogelijkheid. Het streven naar konsekventheid van oordelen is daarom een aspekt van het algemeen streven van het ik naar zelfbehoud. Het ik behoudt zichzelf, wanneer het blijven kan bij zijn stellingen, bij zijn geldigheden, bij zijn: „het is waardevol en goed”. Op elke storing reageert het met een streven, dat uiteindelijk

gericht is op een eenheid van zekerheden, waaronder oordeelszekerheden. Aktief herstelt het deze eenheid in het oordeel. Het legt zichzelf vast op een zo-zijnde wereld. Iedere modalisering betreft uiteindelijk het gehele systeem van zekerheid, betreft het wereldobject (198).

Vormen van actieve modalisering.

Dezelfde modaliteiten welke reeds genoemd werden in het kader van de receptiviteit (199) worden ook in de sfeer van de activiteit aangetroffen, zij het met enige variatie. Een uitvoerige bespreking kan hier dan ook achterwege blijven. Gezien de bevinding, dat in de activiteit het streven naar eenstemmigheid uit de passieve sfeer wordt overgenomen, valt deze overeenkomst te begrijpen. De betrokken modaliteiten zijn ons uit het actief stellingnemen zelfs meer onmiddellijk bekend. Ook dit valt licht te begrijpen. De twijfel en het vermoeden onderkennen we bijvoorbeeld gemakkelijker in het oordelen dan in het waarnemen. Twijfel ik bij het oordelen, dan staan mij duidelijk meerdere mogelijkheden voor ogen, waaruit ik niet weet te kiezen. Het verlies aan eenstemmigheid, de „splijting” springt in het oog. Ik ben het dan „niet eens met mijzelf” (200).

De variatie welke bij het oordelen wordt aangetroffen, vergeleken met de modalisering bij het waarnemen, valt eveneens aan de hand van het twijfelen gemakkelijk toe te lichten. Twijfel ik in mijn oordelen, dan kan ik meer dan in het waarnemen actief ingrijpen. Ik kan positie kiezen. Ik kan partij kiezen voor een van de aanspraak-makende mogelijkheden en mij afsluiten voor andere. Een zekerheid komt dan tot stand, die niet geheel zuiver is. Ik neem een beslissing met een slecht (logisch) geweten. De aanspraken van de andere mogelijkheden blijven, maar ik laat mij er niet door bepalen. Ik handhaaf voor mijzelf een bepaalde „overtuiging” (201).

Het vragen als actief streven naar zekerheid.

Met de twijfel hangt het vragen samen.

In het dagelijks spraakgebruik verwijst de term „vragen” naar een bepaalde vorm van communiceren. Tot iemand wordt een verzoek gericht, bijvoorbeeld om inlichtingen. Die iemand kan ik echter ook zelf zijn. Ik kan met mijzelf verkeren. Ik kan me tot mijzelf wenden met een vraag. Vragen is zo gezien: een praktisch streven naar oordeelsbeslissing (202).

Vragen is dan een bijzondere vorm van het zich actief opstellen van het ik. Vanuit de spanning van de problematische mogelijkheden neemt het de twijfel actief op zich om zodoende tot hernieuwde eenstemmigheid te geraken. In het vragen wordt het streven om uit de modale variant van de splijting te geraken actief door het ik ter hand genomen. Het ik richt zich op dit streven en neemt het over. Het logische objekt, dat zodoende wordt gekonstitueerd, is: de vraag 203).

Vragen is een praktische, op oordelen betrekking hebbende wijze van doen. Het in het vragen besloten liggend streven komt tot vervulling in een beslissing, in een oordeel: het antwoord. De twijfel, de gespletenheid wordt in het antwoord opgeheven.

Het funderen.

Omgekeerd kan de inhoud van elk oordeel gegoten worden in de vorm van een vraag. Door een actieve toewending kunnen we aan elk oordeel twijfelen. Het besef, dat een eenmaal verworven zekerheid aangetast kan worden, kan de behoefte oproepen elk oordeel inderdaad in twijfel te trekken. Een streven ontwaakt naar voor eens en voor altijd veiliggestelde oordelen.

Ook verworven zekerheden geven dan aanleiding tot vragen. Een reeds met overtuiging gegeven oordeel wordt in twijfel getrokken, juist om het te bekrachtigen, om het nader te rechtvaardigen. In de rechtvaardigingsvraag is het streven gericht op een oordeel met een nieuwe hoedanigheid, namelijk op **het gefundeerde oordeel**: het is inderdaad zo, het is werkelijk zo, het is waarachtig zo. De vraag naar de fundering van een oordeel kan ook waarheidsvraag genoemd worden 204).

In de funderingsvraag wordt de blik gericht op het fundament, de grondslag van een reeds verworven zekerheid. De rechtvaardiging van een oordeel kan uiteindelijk alleen gevonden worden in een terugkeer tot „die Sache selbst“, tot de zelfgegevenheid van de dingen in de oorspronkelijke aanschouwing. Niet steeds gaan we echter bij het funderen tot deze laatste grondslagen terug.

Meerdere aspecten van een oordeel kunnen ons aanzetten tot het stellen van de funderingsvraag, te weten:

a. Een onzuivere zekerheid. We hebben een twijfel beslecht door partij te kiezen. Er bestaat zekerheid voor ons, maar met een slecht geweten 205).

b. De leegheid van het habitueel geworden oordeel. Een uit de

retentionele horizon gewekt leeg oordeel is oorspronkelijk ontsproten uit zakelijke evidentie. De leegte vraagt om opnieuw gevuld te worden door het actief vellen van het oordeel, van alle oordelen die eraan ten grondslag liggen, en uiteindelijk door het zich tonen van de substraten zelf in de aanschouwing 206).

c. Het gegeven zijn van het oordeel of de funderende aanschouwing in de vorm van een reproductie. De herinnering kan steeds blijken bedrieglijk te zijn 207). Het besef hiervan roept een behoefte op aan fundering, aan een originair voltrekken van het oordeel of aanschouwen van de substraten.

d. De principiële onzekerheid, die besloten ligt in elke ding-waarneming en bijgevolg in elk er op gebaseerd oordeel, omdat alle vervulling ervan onvolkomen is 208).

Alle streven naar „Nachprüfung” in de wetenschap en de **wetenschappelijke instelling** is van hieruit gemotiveerd. De theoretische interesse in specifieke zin is de interesse in de fundering. „Zum Wesen der Wissenschaft gehört also die Einheit des Begründungszusammenhanges, in dem mit den einzelnen Erkenntnissen auch die Begründungen selbst und mit diesen auch die höheren Komplexionen von Begründungen, die wir Theorien nennen, eine systematische Einheit erhalten 209).

De theoretische intentie op zichzelf is nog geen vragende intentie. Maar omdat we weten, dat meningen steeds weer bedrieglijk kunnen blijken, nemen we, theoretisch ingesteld, in de regel de vragende houding aan 210). Ons streven naar wetenschap is gericht op onbetwifelbare kennis. Juist daarom valt daarbij voor ons alles telkens weer te betwifelen.

Hiermee zijn we aan de hand van Husserl aangeland bij de vorm van **leren**, die wordt nagestreefd in elk wetenschappelijk onderzoek.

Wat heeft Husserl ons over dit **leren der geleerden** te zeggen?

XIII. HET KENNEN VAN DE WETENSCHAPPEN.

Husserl's oogmerk.

We stelden ons tot taak te speuren naar zienswijzen bij Husserl met betrekking tot onderwerpen, die vanuit de „natuurlijke instelling” aan **leren** doen denken, om mogelijk op grond daarvan te komen tot verheldering met betrekking tot het onderzoek van het **leren** 211). Terwijl een eerste ingang gevonden werd bij het zeer elementaire verschijnsel van de retentie, voerde onze speurtocht via het waarnemen geleidelijk naar de konstitutie en de modalisering op het niveau van het denken en daarmee tot de hoogste trappen van wat ook als **leren** kan worden opgevat.

Gezien vanuit het hier gestelde doel moge dit refererend beschrijven van kenverschijnselen in eerste instantie voldoende zijn, aan de diepgang van de problematiek, die Husserl voor ogen stond, doet het geen recht. Voor hem stond meer op het spel dan louter een adequaat beschrijven van aspecten van kennen, eventueel van **leren**. Hem ging het om een definitieve rechtvaardiging - om gefundeerd kennen! - van ons kennen, met name van ons wetenschappelijk kennen.

Met de weergegeven zienswijzen meende hij de sleutel gevonden te hebben tot de oplossing van een reeds eeuwen aktueel wetenschaps-theoretisch probleem. In alle bescheidenheid leefde in hem het besef met zijn werk een in hoge mate oorspronkelijke en beslissende bijdrage geleverd te hebben tot het wetenschappelijk denken in de vorm van een „Neubegründung der reinen Logik und Erkenntnis-theorie” 212). Hij pretendeert meer in het bijzonder met zijn opvatting met betrekking tot de „abstraktie” en de vorming van „algemene begrippen” een nieuwe en principieel verhelderende benadering van het reeds vele eeuwen oude „essentialia-probleem” ter beschikking te hebben gebracht. Zijn leer met betrekking tot de begripsvorming speelt daarbij naar zijn mening een beslissende rol 213).

Het bovenstaande houdt in, dat er, naast Husserl's opvattingen in dit opzicht, wijdverbreide andere zienswijzen bestonden. Ze bestaan nog en ontwikkelen zich ook verder. Husserl's opvattingen met betrekking tot „algemene begrippen”, „Wesen” enz. werden dan ook rechtstreeks en indirect vaak heftig bestreden. De opzet van deze studie, en de eenmaal gekozen beperking - Husserl te begrijpen uit zijn werken zelf - moge rechtvaardigen, dat hier aan de omvangrijke „essentialiaproblematiek” en de diepgaande diskussies in dit verband

voorbij wordt gegaan. De vraag, van waaruit deze studie is gestart, werd gesteld vanuit een verlegenheid, waarin de praktische beoefening van empirische wetenschappen ons bracht. Een poging Husserl's abstraktieel systematisch te konfronteren met andere opvattingen zou dit kader doorbreken. Het eind van het werk zou niet meer te zien zijn, afgezien nog van de vraag, of niet een ander vakgebied definitief betreden zou worden 214). We gaan daarom voort op de ingeslagen weg, met handhaving van de zelfgekozen beperkingen.

Husserl volgend zijn we dus gestoten op onze actief tot stand gebrachte bouwwerken van begrippen, en op ons actief streven naar fundering. In deze laatste en tevens hoogste trap van actief presteren ligt naar Husserl's mening in pregnante zin het wetenschappelijke van alle wetenschappen 215). Omdat het hem juist ging om een definitieve verantwoording van de wetenschappelijke kennis - van het **leren der geleerden** - ligt hier een brandpunt van de strijd om klaarheid, die hij met zichzelf voerde.

Een nieuwe wetenschap

Teleurstelling, ondervonden bij zijn zoeken naar de grondslag van de mathematische wetenschappen, bracht Husserl er toe, te zoeken naar het fundament van ons wetenschappelijk kennen in het algemeen 216).

Als ideaal stond hem voor ogen: een nieuwe wetenschap van de wetenschap, door hem vaak genoemd: zuivere logika, of theorie der kennis. Deze normatieve discipline zou expliciet de voorwaarden, de wetten, onder woorden brengen, die ons wetenschappelijk kennen en ons kennen in het algemeen mogelijk maken, en die dus - zij het impliciet en onopgehelderd - in al ons kennen steeds reeds werkzaam zijn geweest. Het in deze wetenschap tot uitdrukking gebrachte zou aan alle verdere kennen en alle wetenschap ten grondslag liggen. Alle wetenschap zou er door omspannen worden. De nagestreefde wetenschap, die alle kennen zou overkoepelen, zou bijgevolg van geen andere wetenschap of kennis afhankelijk mogen zijn 217).

In dit laatste ligt de kern van Husserl's worstelen besloten. In eerste instantie niet op principiële gronden, maar op grond van ervaren teleurstelling keert hij zich met grote nadrukkelijkheid tegen een sinds eeuwen overheersende tendens de wetenschapstheorie te baseren op de psychologie. Met name zet hij zich af tegen empiristische zienswijzen, die ons kennen poogden te begrijpen vanuit een onderling

krachtenspel van voorstellingen en uit weefsels van associaties. Hij wordt niet moe de ontoereikendheid van dergelijke oplossingen aan te tonen 218).

Hoe zou kennis, die teruggaat op empirische gegevens en dus op het transcendente waarnemen, en die bijgevolg principieel betwifelbaar is, een laatste fundament kunnen bieden voor onze kennis? Hoe zou de psychologie een grondslag kunnen verschaffen, waarop zij op haar beurt zelf als wetenschap slechts kan rusten? Hoe kan men het kennen begrijpen vanuit een mechanisch spel van keninhouden, zonder aan de eigen wetenschappelijke inspanning alle zin te onzeggen?

De kern van dergelijke „psychologistische” misvattingen is volgens Husserl hierin gelegen, dat men het kennen wilde begrijpen vanuit als dingen gedachte „inhouden” van dit kennen: voorstellingen, algemene voorstellingen, representerende voorstellingen, enz., dus uit dat, wat eerst zelf door de kennende aktiviteit is voortgebracht. Begrijpelijk is de misvatting wel. In ons kennen zijn we op inhouden gericht, het gaat er ons om. Van nature zijn we zo ingesteld. Bovendien, het sukses van de natuurwetenschappen, die onbekommerd vanuit deze instelling werken kunnen, maakt het begrijpelijk, dat velen sinds de tijd van Galileï in deze ban geraakt waren.

Aansluiting zoekend bij oudere denktradities en zienswijzen van o.a. Brentano variërend, vindt Husserl zijn oplossing door zich te realiseren, dat we naast de inhoud van ons kennen ook het aktkarakter ervan beleven. Er is een bepaalde vorm van te moede zijn. We beleven een toewenden tot, een leven in, een afzien op, een menen en bedoelen, een opvatten van de gekende inhoud.

Dit aktkarakter van het kennen kan van uiteenlopende geaardheid zijn: waarnemen, voorstellen, oordelen, enz. Deze geaardheid wordt niet bepaald door de inhoud. De inhoud en het al of niet werkelijk zijn van de inhoud kan voor de geaardheid van de akt zelfs volkomen irrelevant zijn. Hetzelfde ding kan ik waarnemen en me voorstellen. In beide gevallen kan het reëel bestaan, en fiktief zijn. Dergelijke belangrijke onderscheidingen, die vanuit het gekende niet te begrijpen zijn, blijken onmiddellijk inzichtelijk, wanneer we ons wenden tot de beleving van de akt, tot de opvattingwijze, de intentie. Niet zozeer de bezinning op de keninhouden maar de analyse van de intentionele akten zal naar Husserl voorziet ons de wetenschap van de wetenschap kunnen opleveren 219). „Nicht im wechselnden Inhalte, sondern in der Einheit der Intention liegt das Wesentliche der

Sache" 220). In de akten ligt de bron van al de geldingseenheden, die als objecten van denken en kennen of als hun verklarende gronden en wetten, als hun theorieën en wetenschappen tegenover de denkende staan 221).

Door deze wending is het probleem van de betwijfelbaarheid van onze kennis niet langer principieel onoverkomelijk. Intentionele akten worden beleefd. Zoals alle belevingen zijn ook deze in hun oorspronkelijke vorm onbetwifelbaar. Of er groene dingen bestaan, of er citroenen bestaan, kunnen we betwijfelen, maar beleven we groen of citroensmaak, dan valt dit beleven niet te betwijfelen. Geen enkele verdere kennis kan ons deze belevingen zelf verder verduidelijken. Het zijn in hun oorspronkelijkheid onbetwifelbare gegevens 222).

Zo kunnen we twijfelen aan de inhoud van een oordeel, aan het bestaan van een waargenomen ding, enz. Wanneer we echter een beleving hebben van een oordeel of een waarneming - in het algemeen wanneer we een intentionele akt beleven - dan is dit beleven als zodanig onbetwifelbaar. We hebben hiervan op een oorspronkelijke en directe wijze weet. Niets buiten dit beleven om kan ons verduidelijken wat we beleven als we oordelen, waarnemen, ons herinneren, ons voorstellen, enz.

Niet het object van onze kenakten maar wel het aktkarakter ervan kan ons in de beleving direkt en onbetwifelbaar gegeven zijn. Hier zocht Husserl het uitgangspunt voor zijn „Neubegründung der reinen Logik und Erkenntnistheorie" 223). Methodologisch werkte hij dit geleidelijk uit in de vorm van zijn „fenomenologische reductie". Door systematisch af te zien van het bestaan van alles waaraan we door ons kennen een bestaan hebben toegekend komt de blik vrij voor de akten, die in de natuurlijke instelling wel meebeleefd maar niet mee „gezien" worden.

In het voorgaande werden een aantal van de resultaten, waartoe Husserl kwam, samengevat. In deze studie hebben ze in eerste instantie de betekenis van zienswijzen en uitspraken met een wetenschappelijke pretentie, welke met leren van doen hebben en toch niet langs de weg van de empirische wetenschappen verworven zijn. Voor Husserl spelen ze hun rol in een nieuwe wetenschapsleer. Als uiteindelijk ideaal stond hem voor ogen: een wetenschap met betrekking tot de formele kant van ons kennen, werkend met begrippen, die met mathematische exaktheid gedefinieerd zijn, en met heldere oordelen, hecht gestructureerd tot een sluitend geheel door een stringente en systematische bewijsvoering. Deze wetenschap der

wetenschappen werd door hem wel gezien als een evenbeeld van de wiskunde, zelfs als een verruiming ervan 224). Hij stelde zich tot taak de „das Reich der Bedeutungen umspannende apriorische Verfassung herauszustellen, das apriorische System der formalen . . . Strukturen in einer „**Formenlehre der Bedeutungen**“ zu erforschen“ 225). Hij wilde werken aan „die **philosophische Ergänzung zur reinen Mathesis** im denkbar weitesten Verstande“ 226).

Bij wijze van exempel heeft Husserl ooit een deel van zijn nieuwe theorie van de kennis zelf tot in deze strenge vorm uitgewerkt 227).

We rekenen het niet tot onze taak Husserl's „wetenschap van de wetenschap“ hier systematisch weer te geven, laat staan de ontwikkeling van Husserl's denken in dit opzicht en de discussies er omheen te schetsen. Enkele gedachten eruit dienen echter wel te worden samengevat. Wat hier van belang is, is met name de beschrijving, die Husserl geeft van het **leren der geleerden**. De kontekst waarin veel van het voorafgaande door Husserl gezien werd, zal er overigens, naar we aannemen, duidelijker door worden.

Kennen, waarheid, evidentie.

Onder onze belevingen treffen we er aan, die een gerichtheid inhouden op een objekt. We nemen een landschap waar. We luisteren naar een verhaal. We betreuren een fout. We verlangen naar rust, enz. Zoals gezegd, Husserl noemt ze intentionele belevingen of akten 228).

Deze akten lopen in aard uiteen en kunnen meer of minder kompleks zijn. Een bepaalde groep tekent zich in het bijzonder af; de objektiverende akten. Hun geprivilegieerde positie blijkt hier uit, dat zij als kern aanwezig zijn in alle intentionele belevingen 229).

In de objektiverende akten wordt het objekt, waarop de intentie gericht is, tevens gesteld. Zoals we in het voorgaande zagen: waarnemend stellen we het waargenomene; voorstellend vormen we ons een beeld; oordelend stellen we een relatie; ons herinnerend roepen we een voorbij „nu“ op, enz.

De bijzondere geaardheid van dergelijke intentionele belevingen, de betrokken wijze van „te moede zijn“, is ons onmiddellijk gegeven. Elke poging tot verduidelijking van wat dit stellen van een objekt wil zeggen, staat geen andere weg ten dienste, dan de toewending tot de beleving van de akt zelf. Slechts (de fenomenologische) deskriptie kan hier expliciet maken, wat impliciet aanwezig is 230).

Een dergelijke toewending brengt een grote verscheidenheid van

akten aan het licht met een soms uiterst gekompliceerde structuur. In het voorgaande is hiervan iets terug te vinden.

Van belang is hier het gemeenschappelijke van alle objektiverende akten. In alle objektiverende akten is er de tweeheid van hetgeen bedoeld wordt en hetgeen onmiddellijk in de beleving gegeven is. Tussen deze twee bestaat een bepaalde spanning. Dat wat onmiddellijk gegeven is wordt opgevat als wat bedoeld wordt. Normaliter richten we ons niet op het onmiddellijk beleefde. Wat gegeven is gaat als het ware schuil in het bedoelde. Dit bedoelde object daarentegen verschijnt, maar wordt doorgaans niet zelf beleefd. Het direkt beleefde ontvangt een toeslag, het wordt „bezield”. Het wordt genomen als representant, als verwijzing. Het betekent voor ons het bedoelde object 231).

Duidelijk kwam dit in het voorgaande tot uiting bij de beschrijving van het zintuiglijk waarnemen. We zien de stad, maar in feite is er slechts de beleving vanuit een van de vele mogelijke perspectieven, onder een van de vele mogelijke belichtingen, bij een van de vele mogelijke weersgesteldheden, enz.

Iets soortgelijks zagen we bij het oordelen. We bedoelen een en dezelfde relatie. Dikwijls wordt echter niet de relatie zelf beleefd, maar bijvoorbeeld alleen een formule, soms enkel een nominale aanduiding van de relatie.

Het bovenstaande houdt in, dat een en hetzelfde intentionele object door een veelheid van belevingen kan worden gepresenteerd. We herkennen Jan aan zijn gezicht en zijn gestalte, maar ook aan zijn stem, zijn handschrift, zijn schaduwbeeld, zijn voetstap, een foto, enz. Er is telkens identifikatie, herkennen en kennen. Al deze belevingen kunnen „Jan” zijn door onze opvatting.

De spanning tussen het bedoelde object en de representerende belevingen brengt met zich, dat inherent aan objektiverende akten, aan het kennen, een beweging is, gericht op vervulling. De speling tussen het betekende en het betekende vraagt om vulling. Hetgeen beleefd wordt wil samenvallen met het bedoelde. De intentionele akt is er op gericht zijn object zelf te bezitten. Ook dit zijn we bij de beschrijving van het waarnemen, begrijpen en oordelen uitvoerig tegengekomen. De vervullingssynthese behorende bij de objektiverende akten wordt blijkbaar gekenmerkt door een eigen karakteristiek, namelijk de beleving van identificering, van herkenning, van overeenstemmen, van samenvallen, de beleving: „dat is het zelf”. De

vervulling brengt ons dichter bij het doel van het kennen. Alle kennen heeft het karakter van vervulling en identificering 232). Als tegenhanger troffen we aan: de beleving van tegenstrijdigheid, uiteengaan, ontgoocheling 233). In dat geval is er het tegendeel van vervulling en identificering.

De vervulling kent in principe een ideale grens, een eindstadium: de adequate beleving van het object zelf. Volstreekte kennis is dan bereikt. Het betekende is dan volmaakt toegesneden op het betekende. Het object zelf wordt geschouwd. Het staat zelf voor ogen. De representant is het object zelf. In dat geval is de vervullingssynthese de evidentie, het kennen in de pregnante zin van het woord: „die lichtvolle Gewissheit, dasz ist, was wir anerkennnt, oder nicht ist, was wir verworfen haben” 234). Het gekende wordt dan waarachtig gekend. **Waarheid** is het adequaat zijn van het beleefde aan het bedoelde, van het direkt gebodene aan het geïntendeerde object 235). In dat geval is het in de intentionele akt gestelde evident, het is onbetwifelbaar. De evidentie is de akt van de volmaakte vervullings-synthese. Daar is onbetwifelbaarheid, onontkenbaarheid, noodzakelijkheid. Zijn objektief korrelaat is waarachtig-zijn of ook waarheid, in de zin van volledige overeenstemming tussen het in objektiverende akten bedoelde en het onmiddellijk gegevene 236).

Na hetgeen in de voorgaande hoofdstukken werd vermeld behoeft hier niet nader uiteengezet te worden, dat naar Husserl's zienswijze een volledige vervulling, dus een evidente intentionele akt, slechts kan bestaan in het direkt present zijn van het individuele, dus in de aanschouwing of de waarneming. Misschien is het goed daarbij in het geheugen terug te roepen, dat waarnemen bij Husserl niet alleen betekent zintuiglijk waarnemen, maar ook het immanent schouwen, het waarnemen van eigen belevingen 237).

De idee van wetenschap.

Op passief niveau troffen we reeds een gerichtheid op eenstemmigheid. Op aktief niveau nemen we dit streven ter hand. In objektiverende akten streven we er naar een wereld tegenover ons te stellen als één samenhangend geheel van objekten. Ons richtend op de eigen objektiverende akten trekken we een bouwwerk op van begrippen en oordelen om deze wereld te „begrijpen”. De gerichtheid op eenstemmigheid krijgt hierdoor het karakter van gerichtheid op geldigheid van de betekenisgeving in onze objektiverende akten. Op

dit aspekt van onze kenactiviteit kunnen we ons op zijn beurt richten. Een vluchtige beleving van waar-zijn, van een vervulling in evidentie, kunnen we opvatten als „afschaduwing” van waarheid op zich. Terwijl ons dan slechts een betekenisgeving als waar gegeven is, bedoelen we het waar-zijn op zich. We nemen het waar. We stellen het voor ons als het ideale korrelaat van de beleving van een vervulling. Richten we ons op de objektpool van deze waarneming, dan nemen we in vrijheid bezit van de waarheid als begrip. Voortaan kan dit zich telkens weer „verenken” in elke evidente vervulling.

Eenmaal gekend in een objektiverende akt kunnen we de waarheid aktief nastreven in afzonderlijke intentionele akten. Deze kunnen gekompliceerde vormen aannemen. Is dit streven gericht op volledige evidentie op een bepaald gebied van kennen, dan wordt dit een streven naar **wetenschap** genoemd. In de wetenschap willen we de waarheid bezitten.

Gezien de begrensdeheid van ons aktuele beleven in het „nu” en de daaruit voortvloeiende noodzaak bij dit streven naar evidentie te steunen op sedimentatie en reproductie, kan wetenschap niet buiten explicitering - in taal - van onze begrippen en oordelen. Gezien de „vanzelfsprekendheid” voor ons van de systematiek in ons denken - de hiërarchische strukturen van begrippen en oordelen -, een vanzelfsprekendheid, die ook tot uiting komt in de vorm van „verborgenheid” en „vergetenheid”, dient dit streven zich voorts systematisch - methodisch - op zijn doel te richten. Zo blijkt de **idee van wetenschap** te zijn: een methodisch tot stand gebracht geheel van in taal uitgedrukte oordelen, dat een bepaald gebied van kennen volledig omvat en dat tot volledige evidentie is gebracht. Een wetenschap wordt gedacht als een komplexe waarheid. Husserl - van huis uit mathemaat - noemt hier telkens weer de wiskunde als voorbeeld.

Omdat volledige evidentie alleen bereikt wordt door alle betrokken akten tot vervulling te brengen tot op het niveau van het waarnemen, kenmerkt het streven naar wetenschap zich, door een gerichtheid op systematische fundering van ons kennen tot op het niveau van het waarnemen 238).

Hiermee moge in eerste instantie het **leren** der geleerden, volgens Husserl's zienswijze voor ons doel voldoende zijn gekarakteriseerd. Zoals reeds gezegd, het kan niet de bedoeling van deze studie zijn Husserl's „wetenschap van de wetenschap” systematisch en volledig uiteen te zetten. Het eigene van zijn zienswijze - het nieuwe licht dat

hij wierp - op problemen als objectiviteit en methode klonk hopelijk enigermate door.

Nogmaals: de algemene begrippen.

Een bepaald aspekt, dat door Husserl gezien werd als kernstuk van zijn nieuwe kennistheorie 239) verdient hier nog wel een nadere uitwerking. Het betreft zijn reeds geschetste leer met betrekking tot de abstraktie, tot de vorming van algemene begrippen. Deze nadere uitwerking is gewenst om de twee volgende redenen:

Enerzijds kan het zich eigen maken van algemene begrippen beschouwd worden als een vorm van **leren**.

Anderzijds is **leren** zelf een algemeen begrip. Van belang is na te gaan, hoe volgens Husserl's zienswijze kennis, met name wetenschappelijke kennis, van algemene begrippen - dus ook - van **leren** - tot stand komt.

Husserl wordt niet moe te betogen, dat in onze algemene begrippen het algemene zelf object is van ons kennen. Hij zet zich daarbij af tegen de empiristen - met name de engelse empiristen van de 18e eeuw - die in hun pogen ons kennen te begrijpen vanuit als dingen gedachte voorstellingen - daarbij voorbijgaand aan onze onmiddellijk beleefde akten - zich gedwongen zagen via allerlei konstrukties het algemene te herleiden tot individuele voorstellingen, zoals „algemene voorstellingen” en „representerende voorstellingen”. In hoofdstuk XI deden we een eerste poging Husserl's zienswijze in dit opzicht te schetsen. Om zijn opvattingen met betrekking tot de abstraktie duidelijker voor ogen te stellen sluiten we aan bij een door hem dikwijls gebruikt voorbeeld.

We kunnen „rood” bedoelen. Dit bedoelen wordt dan door ons beleefd. Soms stellen we ons daarbij iets voor dat rood is, of we nemen iets roods waar, bijvoorbeeld een rode roos. Bedoelen we rood, dan bedoelen we echter niet de roos en ook niet de bepaalde tint rood, die we aan de roos waarnemen of waarmee we ons hem voorstellen. Noch de roos, noch dit bepaalde rood stellen we als object. We richten ons op het rood als zodanig, op de kleursoort rood, zoals deze aan de hand van vele uiteenlopende belevingen van rood op identieke wijze gesteld kan worden. We bedoelen „rood” in een nieuwsoortige toewending tot ons beleven. Het beleefde „betekent” voor ons rood. Dit „rood in het algemeen” valt niet samen met de beleefde rode tint. Het gaat dit beleefde bepaalde rood op een bijzondere wijze te buiten. Dat wat we

bedoelen, het objekt van onze akt is het idee „rood”, het is een ideaal objekt 240).

Om het geheel eigensoortige van deze vorm van kennen - het „stellen van iets algemeen” - duidelijk naar voren te halen, wijst Husserl op de eigen mogelijkheid, zowel van identifikatie (het herkennen) als van vervulling (het tot evidentie brengen).

Zoals ik over deze individuele roos of dit individuele rood een reeks uitspraken kan doen en daarbij telkens identiek deze roos of dit rood bedoel, zo kan ik over het rood in zijn algemeenheid uitspraken doen, die steeds betrekking hebben op identiek hetzelfde „rood in het algemeen”: Rood is een warme kleur. Rood kontrasteert met groen. Rood vertoont overeenkomst met paars, enz. Het algemene blijkt identiek subjekt te kunnen zijn in velerlei oordelen, identiek betrekingspunt in een veelvoud van relaties.

Deze identiteit spreekt ook uit het feit dat „rood” kan optreden als eenheid in een reeks, bijvoorbeeld een reeks van kleuren. De kleuren in de reeks kunnen we tellen, zoals we dingen kunnen tellen. Dat wat we bedoelen als we ons richten op het rood, de driehoek, het getal vier, het leven, enz. in hun algemeenheid, blijkt door ons gesteld te worden met een eigen identiteit, als een herkenbaar objekt. Het algemene zelf wordt bedoeld 241).

De andersgeaardheid van het stellen van een individueel en een algemeen objekt komt ook tot uiting in een onderscheid in de „vervulling”.

Bij het stellen van iets individueels in het zintuiglijk waarnemen of het voorstellen wordt slechts een zinnelijke afschaduwing direkt beleefd. Door voortgezette waarneming, door toewending tot steeds nieuwe zinnelijke belevingen streven we er naar het individuele objekt tot vervulling te brengen. Parijs als gekend objekt trachten we tot vervulling te brengen door Parijs te bekijken 242). Tegenover het waarnemen van het objekt staat daarbij steeds het voorstellen, dat niet tot een oorspronkelijke vervulling leidt. Ons Parijs voorstellend wordt Parijs ons niet werkelijk meer eigen, omdat het ons dan slechts imaginair gegeven is.

Ook bij het stellen van iets algemeen is er gradatie in de mate van zelfgegevenheid. Een extreme vorm van leegheid is het stellen ervan enkel aan de hand van een symbool, bijvoorbeeld het woord „rood”. Ook dan is er een behoefte aan vervulling, aan identiteit van het onmiddellijk beleefde en het gestelde.

Bij de algemene begrippen vervalt daarbij echter de tegenstelling van waarnemen en voorstellen. Strevend naar vervulling van „de stad”, „de driehoek”, „het getal 4”, „het rood” als algemeenheden ervaren we niets van een voorrang van het zintuiglijke waarnemen boven het voorstellen. De vervulling van het begrip driehoek is volkomen gelijkwaardig of deze plaats vindt aan de hand van een waargenomen of een voorgestelde driehoek. Uit de in de wiskunde gebruikelijke bewijsvoering blijkt dit bijvoorbeeld. De vervulling van algemene begrippen is blijkbaar niet gevoelig voor het verschil tussen het werkelijk of imaginair zijn van het zinnelijk gegevene 243). Rood in het algemeen is op volkomen identieke wijze terug te vinden aan de hand van een waargenomen en van een verbeelde rode roos. Het onderscheid tussen beeld en origineel speelt daarbij geen rol 244).

Het algemene als object van onze toewending toont daarmee duidelijk zijn eigen aard als idee, als ideaal object, als object dat ontrokken is aan het onderscheid imaginatie/werkelijkheid.

Uiteindelijk betreft deze eigenheid de verhouding tot de tijd. Het stellen van iets individueels houdt in: het stellen ervan in een tijd, hetzij de ene werkelijke tijd, hetzij een verbeelde tijd. Het algemene wordt niet gesteld in een tijd. Het rood, de driehoek, de stad als algemeenheid hebben geen eigen plaats in welke tijd ook. Bijgevolg gaat het onderscheid werkelijkheid/verbeelding er aan voorbij 245).

Een object, gesteld op grond van een directe toewending tot een zinnelijke beleving is steeds een individueel object, gesteld in een tijd. We zien een stad, een roos, een rode kleur, enz. Een identificering vindt plaats. Pas in een hernieuwde toewending van een bijzondere aard, een toewending tot dit stellen van een individueel object, dus tot de akt, waarbij de identiteit zelf tot object wordt, doet de algemene objecten voor ons bestaan: de stad, de roos, het rood in het algemeen. Niet een en hetzelfde individuele object wordt dan gesteld, maar „het hetzelfde zijn”, de identiteit zelf wordt object 246). Niet het individuele ding of een individueel aspekt ervan wordt dan door ons bedoeld, maar de „inhoud” van de akt, de idee. Het algemene begrip is dus noodzakelijk gefundeerd in een akt: het stellen van iets individueels. Een nieuwe opvattingswijze wordt gebouwd op een voorafgaande.

Kenmerkend voor het algemene is, dat het gefundeerd is in objektiverende akten en niet rechtstreeks in het passief beleefde 247).

Deze trapsgewijze ordening van de intentie heeft als komplement een trapsgewijze orde in de vervulling. Het categoriale is op de wijze van de waarneming slechts gegeven in akten, die op hun beurt in akten - uiteindelijk in zuiver receptief waarnemen - gefundeerd zijn. De vervulling van algemene intenties vindt dus trapsgewijze plaats. De uiteindelijk laatste trap is steeds: zuiver receptief waarnemen, dus bij intenties gericht op het bewustzijnstrascendente: het zintuiglijk waarnemen. Echter nooit kan zinnelijkheid alleen categoriale intenties tot vervulling brengen. De vervulling ervan ligt steeds in door categoriale akten gevormde zinnelijkheid (248).

Vervulling van algemene intenties houdt dus steeds in: een toewending tot aspecten van eigen intentionele akten. In deze toewending wordt het algemene object niet slechts gedacht, het staat ons voor ogen; het algemene wordt zelf geschouwd. Husserl wijst hier op de parallel met het zinnelijk waarnemen. Zoals bij het zinnelijk waarnemen dat wat als object gesteld wordt het passief gegevene te buiten gaat, zo overschrijdt ook het geschouwde algemene het in de funderende akten aanwezige eenheid brengende moment. In beide gevallen is er de spanning tussen het bedoelde en het representerende. In beide gevallen is er het streven naar vervulling, het streven naar identiteit van het representerende en het object. Alle vervulling ligt uiteindelijk in het zelf gegeven zijn van het object, dus in het waarnemen. In de vervulling wordt ook het algemene **waargenomen** (249).

Op het niveau van het algemene vindt de vervullingssyntese - de scheiding van tegenspraak en eenstemmigheid, van zin en onzin - plaats in een toewending tot de eigen objektiverende akten. Vervulling vindt plaats door toewending tot het bewustzijn zelf.

Husserl's opvatting houdt in, dat in alle wetenschapsbeoefening - in het **leren** der geleerden - dit schouwen van het algemene een rol speelt. In elke poging tot het definiëren van begrippen, in alle theorievorming is het aanwezig, evenals in elke poging tot het begrijpen van een definitie of van een theorie. Zolang er wetenschap is, hebben de beoefenaren ervan algemeenheden „geschouwd”. Het is een onderdeel van hun vakmanschap.

Nieuw is slechts, dat uit Husserl's zienswijze volgt, dat dit schouwen van het algemene methodisch dient te geschieden. Wetenschap streeft naar evidente kennis, naar een kennen, dat systematisch tot volledige vervulling is gebracht. Wanneer het schouwen van het algemene een

onmisbaar element van deze vervulling is, dan dient ook dit aspect methodisch ter hand te worden genomen 250).

Gezien het belang van deze verheldering voor de problematiek, die in deze studie aan de orde werd gesteld, is een verdere uitwerking van deze gedachte op zijn plaats. Er is een verscheidenheid aan algemene begrippen, die een verscheidenheid van vervulling en daardoor een verscheidenheid van wetenschap met zich brengt. Zonder te pretenderen, dat daarmee de veelsoortigheid van de algemene begrippen volledig wordt beschreven, worden in hetgeen volgt twee in dit verband belangrijke categorieën van algemene begrippen tegenover elkaar gesteld.

Empirische algemeenheden.

In het bewustzijn-transcendente waarnemen ons wendend tot het passief gebodene stellen we dingen in de ene tijd-ruimtelijke werkelijkheid 251). We zien een boom, een berg, een vogel, een mens, we horen de slag van de klok, we voelen de polsslag, enz. enz. We kunnen een grote veelheid van dingen waarnemen. Deze veelheid is samen-gebonden door associatieve banden. Het gelijke doet aan het gelijke denken 252). De ene boom doet de andere verschijnen, enz. Reeds het zintuiglijk waargenomena ordent zich zo naar typen.

Richten we ons in een nieuwe akt op het typerende zelf, op de identieke vorm, dan richten we ons op een nieuw objekt: boom in het algemeen, berg, vogel, polsslag, enz. Door dit stellen van algemene objekten vormen we aktief een netwerk van begrippen, dat ons door zijn ordening in staat stelt de steeds wisselende veelheid van waargenomen objekten op een nieuwe wijze in een greep te houden, te „begrijpen”.

De zo gevormde begrippen zijn in principe ideëel van aard. Zij hebben geen eigen plaats in de tijd-ruimtelijke werkelijkheid. De boom in het algemeen is niet ergens 253). Wel is die werkelijkheid de plaats van hun mogelijke verwerkelijking in individualiteiten. Zijn we uit op deze individualisering, willen we de ons gegeven werkelijkheid begrijpen met deze begrippen, dan brengt het stellen van deze algemeenheden toch het stellen van een empirische sfeer met zich mee. Dergelijke begrippen worden door Husserl empirische begrippen genoemd.

Deze empirische begrippen worden dus gekonstitueerd op grond van thematisering van een type. Deze thematisering sluit in zich een mogelijke thematisering van bijzonderheden, welke als tot het type

behorend gesteld worden. De boom heeft een stam, wortels, en takken. Hij groeit, plant zich voort, sterft, enz. In oordelen kunnen we actief dergelijke bijzonderheden aan de algemeenheid toekennen. De betrokken eigenschap wordt daarmee ingebouwd in het begrip als geheel van logische zin. Nu kan bij de vervulling van een empirisch begrip aan de hand van een nieuwe of van voortgezette 254) waarneming van individuele objecten naar voren treden, dat met reeds gethematiseerde bepalingen andere bepalingen gepaard gaan. De stam blijkt houtachtig van aard, de groei blijkt in principe geen grens te kennen, enz. Door hernieuwde toewending tot het passief gegevene kan het empirisch begrip telkens weer winnen aan logische inhoud. Het is een bestand van typische kenmerken met een open horizon voor verdere typische kenmerken. Door ervaring leren we het empirische type steeds beter kennen. Vanuit de ervaring groeit een idee, het idee van iets algemeen, waartoe naast de reeds opgenomen kenmerken nog een onbepaald open horizon van nog onbekende kenmerken behoort. We leven in de verwachting, dat elke representant van het type de reeds geïncorporeerde en ook de nog onbekende kenmerken zal vertonen.

Empirische begrippen veranderen door voortgezette opname van nieuwe kenmerken onder handhaving van een empirisch idee, dat de regel van het empirisch geloof 255) in zich bevat en dat tegelijk is aangelegd op uitbouw en correctie vanuit de ervaring 256).

Men kan hier opnieuw van leren spreken. Inderdaad blijkt Husserl de term „lernen” hier terloops weer een enkele keer te gebruiken 257).

De in eerste instantie op grond van passieve voorconstitutie als type tot stand gebrachte empirische algemeenheden blijken soms wel, soms niet vruchtbaar te zijn voor wat dit opnemen van nieuwe kenmerken betreft. Sommige begrippen stellen teleur. Blijkbaar werden ze gebouwd op weinig fundamentele gelijkheden. We laten ze vallen.

Door onze voortgaande omvangrijke ervaring van de natuur ordenen de individuen zich steeds beter naar „wezenlijke” typen op verschillende niveaus van algemeenheid 258). De walvis blijkt geen vis. Is de paling een vis? Is het vruchtbaar vaste sterren en dwaalsterren te onderscheiden? Eenzaadlobbigen en tweezaadlobbigen bleek uiteindelijk een uitermate vruchtbare begripsindeling, omdat veel kenmerken van een grote groep planten er mee blijken samen te hangen; dit ondanks het feit, dat het passief gegeven typerend verschil in het begin niet bepaald in het oog springt. Enz., enz.

De verrijking en herstructurering van het bouwwerk van empirische algemeenheden, waardoor we de natuur steeds beter leren „begrijpen”, voltrekt zich in eerste instantie op grond van de dagelijkse ervaring, ongezoekt, op grond van toevallige ontdekkingen.

De empirische wetenschappen stellen zich tot taak deze verrijking van onze kennis actief en systematisch na te streven. Empirische wetenschap wordt daarbij door Husserl zeer ruim genomen. Het begrip omvat alle wetenschappen, welke direkt betrekking hebben op het in de objectieve tijd-ruimtelijke werkelijkheid gestelde. Ook gebieden van kennis welke doorgaans onder de geesteswetenschappen gerangschikt worden vallen er onder.

Onvermijdelijk ligt aan het werk van deze wetenschappen de voorwetenschappelijke, vaak weinig vruchtbare typering uit de dagelijkse ervaring ten grondslag. Zoals elke wetenschap dienen zij door het schouwen van hun kategoriale objecten hun bouwwerk van algemeenheden zo ver mogelijk tot vervulling te brengen en, wanneer dit gewenst blijkt, te modaliseren. Daarnaast kennen zij een specifieke taak: door systematisch en methodisch zintuiglijk waarnemen meer vruchtbare soortbegrippen kiezen en steeds meer kenmerken uit de horizon van deze begrippen naar voren laten treden 259).

Hoe vruchtbaar dergelijk empirisch onderzoek kan zijn blijkt, wanneer men bijvoorbeeld de „ziektebeelden” uit de medische wetenschap, de indeling van de stoffen uit de chemie, de soortindelingen uit de biologie, de kategorisering van wolksformaties uit de meteorologie, enz. en de er mee in verband gebrachte kenmerken en aan toegekende relaties, vergelijkt met de soortbegrippen uit het dagelijks leven, die er in het begin aan ten grondslag hebben gelegen. Dit alles neemt niet weg, dat steeds de mogelijkheid blijft bestaan, dat nieuwe zintuiglijke waarnemingen niet leiden tot vervulling van de in de begripssystemen besloten liggende verwachtingen en bijgevolg vragen om een meer of minder ingrijpende herstructurering. Gezien de relatie met het passief gegevene kan steeds slechts gesproken worden van een vermoeden, een geloof. Volledige „Bewährung”, volstreckte evidentie, het zijn bij het object zelf, absolute waarheid is, wanneer het gaat om het kennen in de empirische wetenschappen en om het kennen met behulp van empirische begrippen in het algemeen, een in het oneindige liggend ideaal 260).

Zuivere algemeenheden.

De omvang van empirische algemeenheden is in principe onbegrensd open. In feite is deze omvang echter „toevallig”. Hetgeen ons in de feitelijke ervaring „toe valt” vormt uitgangspunt voor vergelijking. De empirische begrippen worden gevormd in de speelruimten van het ervaren. Omdat het stellen van deze algemeenheden het stellen van een werkelijkheid in zich sluit, ligt in hun aard besloten, dat nadere kennisname van deze werkelijkheid nadere vervulling of modalisering van de begrippen met zich brengt. Empirische begrippen blijven steeds „waarschijnlijk”. Het blijven vermoedens. Zij verwachten steeds nieuwe voortekens. Afhankelijk van konkrete ervaringen ontvangen zij nadere bepaling 261).

Dit geldt niet voor al onze begrippen. De veelvlakken, krommen, verzamelingen, enz. waarvan de wiskundige spreekt, vertonen bijvoorbeeld niet deze afhankelijkheid van konkrete ervaringen. Evenmin vinden we deze bij algemeenheden als: oordeel, besluit, waarheid, enz. waarmee de logika werkt. Het is niet denkbaar, dat het begrip „oordeel” of „bol” ooit herzien zou moeten worden op grond van de ervaring van een feitelijk oordeel of een reële bol. Het is absurd te veronderstellen, dat de stelling van Pythagoras herzien zou worden op grond van de feitelijke uitkomst van een meting. Evenmin is het denkbaar, dat een bepaalde vorm van syllogisme in zijn geldigheid zou worden aangetast door het resultaat van een feitelijke toepassing ervan.

Het verschil ligt blijkbaar hierin, dat bij het stellen van dergelijke algemeenheden wordt afgezien van het al of niet werkelijk bestaan. Hetgeen door het begrip gesteld wordt, kan in dat geval niet afhankelijk zijn van het feitelijk ervaren. „Durchstreichung” op grond van nieuwe ervaringen is dan van meet af aan uitgesloten 263). Hier kan het niet voorkomen, dat - zoals bij de empirische begrippen - zich nieuwe aspecten aandienen, die niet onder te brengen zijn. Het feitelijk verder kunnen is hier bij voorbaat gegeven. Er is geen „waarschijnlijkheid”. Voorzover er iets gesteld wordt, wordt het door ons gesteld als voltooid, totaal, absoluut. Er wordt niets gesteld, dat vraagt om „Bewährung” vanuit de passiviteit, omdat het begrip een dergelijke pretentie niet heeft. Omdat we het gestelde aantreffen en steeds opnieuw kunnen aantreffen in ons bewustzijn zelf, is het in principe voor ons volledig doorzichtig. De geldigheid van eigenschappen en samenhangen welke we in die sfeer ontdekken, kan niet worden aangetast door welke konkrete ervaringen ook. De geldigheid

van oordelen gebaseerd op dergelijke begrippen wordt zonder meer „ingezien”. Hier worden geen wetmatige samenhangen vermoed op grond van een ervaren maar niet doorziene regelmaat. Voor zover hier wetmatigheid en samenhang worden onderkend, geschiedt dit omdat zij worden ingezien.

Husserl spreekt hier van **zuivere begrippen** en zuivere algemeenheden. Tegenover de toevalligheid van het empirisch begrepene, het „reale”, staat de aprioristische noodzakelijkheid van het zuivere begrepene, het „ideale”. Dit onderscheiden van het „reale” en het „ideale” is voor Husserl’s theorie van de kennis van fundamentele betekenis. We vinden dit verschil terug in onderscheidingen op het niveau van oordelen, wetten en wetenschappen 264).

Husserl wijst er op, dat het verschil tussen beide soorten begrippen diepgaand is en zonder overgang en dat het vergaande konsekwenties met zich brengt. Dit verschil komt evenwel niet tot uiting in de termen, die we voor de begrippen gebruiken. Hij waarschuwt voor de misleidende en verwarrende dubbelzinnigheid, die dit met zich kan brengen. Dezelfde term kan zowel verwijzen naar een empirisch als naar een zuiver begrip. Naast de bol, de kegel, de krommen en de vlakken, waarvan de wiskunde spreekt, staan de aardbol, de bergkegel, de kogelbaan als kromme, de vlakken uit de kristalografie, enz. Naast de begrippen oordeel en waarheid uit de logika staat het gedachte oordeel en de beleefde waarheid uit de psychologie 265).

Uiteraard is hier naast onderscheid ook samenhang. Omdat de op zuivere begrippen gebaseerde oordelen gelden onafhankelijk van een al of niet feitelijk bestaan, gelden zij bij voorbaat voor alle denkbare werkelijkheden, en dus ook voor de door ons in de waarneming gestelde werkelijkheid. Het zuivere begrijpen schrijft bij voorbaat aan alle ervaring, aan alle empirische individualiteiten regels voor. De relatie tussen de wiskunde en de natuurwetenschap is hiervoor illustratief. Elk oordeel uit de wiskunde kan zonder meer gebruikt worden in de fysika. Een wet uit de fysika laten gelden in de wiskunde is daartegenover absurd.

In het voorgaande ligt reeds besloten, dat wetenschappen, die streven naar gefundeerde kennis in de sfeer van het zuivere begrijpen - te weten de logika en de wiskunde - van een andere aard zijn dan de empirische wetenschappen 266).

Een belangrijk onderscheid volgt reeds hieruit, dat bij het zuiver begrijpen niets als feitelijk bestaand gesteld wordt en dat daarmee in

principe volledige evidentie - een volledig samenvallen van het beleefde en het bedoelde - bereikbaar is. Het is voor ons mogelijk in ons kennen de zuivere algemeenheden volledig te bezitten, er volledig bij te zijn, omdat ze „zuiver” terug gaan op onze eigen akten. „Waarheid” ligt hier in principe binnen ons bereik.

Hiermee wordt ons opnieuw de geaardheid van Husserl's fenomenologie duidelijker. Door de reductie wordt het bewustzijn gezuiverd van alle stellen van zijnden en treft het de eigen aktuele belevingen aan. Omdat deze immanent gegeven zijn, dus geen zijnspretenties bevatten buiten het onmiddellijk in het bewustzijn gegevene, is hier in eerste instantie geen ruimte voor twijfel. In een aktieve toewending kan ik daarom het bestaan van de beleving bevestigen. Begrippen en oordelen worden mogelijk, die in principe evident zijn en tegelijk een zijnsbevestiging inhouden, te weten: een bevestiging van het eigen bewustzijnsimmanente. In principe wordt zo een zuivere wetenschap van het bewustzijn mogelijk, hetgeen, wil zeggen: een geheel van kennis met betrekking tot het bewustzijn, dat tot zijn laatste wortel gefundeerd is, dat geheel is doorzien, dat geheel op aktief niveau is gebracht.

Dit houdt niet in, dat ondoorzichtigheid, falen, tegenspraak in de wiskunde, de logika en de fenomenologie uitgesloten zijn. Elke poging een komplekse structuur van begrippen en oordelen in één blik helder te doorzien toont ons, dat ons dit maar in beperkte mate gegeven is. De mogelijkheid tot „Bewährung”, modalisering en fundering is hier echter in het bewustzijn zelf gegeven. Voor zover zinnelijke gegevens - in de vorm van schema's, figuren, symbolen, termen, voorbeelden enz. - er een rol bij spelen, is dit bijkomstig. Het passief gegevene bepaalt het resultaat uiteindelijk niet. De feitelijke afhankelijkheid van ons denken van een passieve (aanschouwelijke) gegevenheid brengt niet met zich, dat de gedachte zuivere algemeenheden - het objekt van dit denken - er onontkomelijk van afhankelijk zijn.

Zoals alle wetenschappen streven ook de „ideale” wetenschappen vanuit hun aard op methodische wijze naar gefundeerde kennis. Hun konkrete mogelijkheid tot „Bewährung” vinden zij vanuit hun aard niet, zoals de empirische wetenschappen, in de toewending tot het zintuiglijk waargenomene. In deze wetenschappen biedt toewending tot de eigen oorspronkelijke belevingen en akten en tot de in eigen akten gestelde algemeenheden de enige en voldoende mogelijkheid tot

fundering. In de fenomenologie vindt de uiteindelijke „Bewährung” plaats door het immanent waarnemen van belevingen.

De methodische toewending tot het algemene: de wezensschauw.

Methodische toewending tot het in de eigen akten gestelde algemene behoort overigens tot de taak van alle wetenschappen, ook van de empirische. Elke wetenschap kent zijn bouwwerk van begrippen. Werkelijke fundering houdt onder meer in, dat de logische zin, die in deze begrippen is ingegaan, er opnieuw actief aan wordt toegekend. Wat gesedimenteerd rust in de retentionele horizon, dient door een actieve toewending weer vrij ter beschikking te komen.

In feite hebben wetenschapsbeoefenaren dit steeds al nagestreefd, zij het niet systematisch en niet methodisch doordacht. Husserl wijst hierop. Hij beklemtoont, dat ook dit aspect van de wetenschapsbeoefening stelselmatig ter hand genomen moet worden en beschrijft de te volgen werkwijze: de methode van de vrije associatie als grondslag voor de „Wesensschauung”.

De methode in kwestie kan als volgt geschetst worden: Streven we er naar een voorlopig met een term - bijv. „lijn”, „dier”, „waarneming” - aangeduide algemeenheid tot evidente gegevenheid te brengen, dan kiezen we als punt van uitgang een ervaren of gefantaseerde realisering van dit algemene, dus een lijn, een dier, een waarneming, enz. We stellen ons deze „verenkeling” helder voor ogen. Het dan gegeven nemen we enkel naar zijn belevingsaspect. We zien dus af van het in een feitelijke of verbeelde tijd-ruimte gegeven zijn ervan. We vatten het zo beleefde op als een willekeurig voorbeeld en laten het uitgangspunt zijn van een reeks vrij-gekozen in de verbeelding voorgestelde varianten, die steeds te vatten blijven onder dezelfde term. Op grond van een zuiver associatieve - dus passieve - synthese treedt dan een bepaalde eenheid naar voren. Datgene waarin de varianten verschillen treedt terzijde als niet ter zake. Door een schouwende toewending vatten we de zo passief „voorgekonstitueerde” eenheid actief op. Een noodzakelijke invariant, een noodzakelijke algemene vorm, zonder welke de voorbeelden als exemplen van de door de term aangeduide soort niet denkbaar zijn, verschijnt. De identieke inhoud, het algemene wezen treedt naar voren. We vatten datgene, zonder hetwelk een objekt van deze soort door ons niet gedacht wordt, ongeacht het al of niet reëel bestaan van verenkelingen ervan. Een algemeen wezen - de lijn, het dier, de waarneming in het algemeen - een „Eidos” wordt geschouwd 267).

Uit deze beschrijving moge duidelijk naar voren treden, hoe hier methodisch datgene wat zich in het aanschouwelijk gegeven uitgangspunt aftekent van zijn toevalligheid ontdaan wordt. Het „naar-believen“-karakter van de varianten maakt voorts het afbreken van de rij mogelijk, zonder dat, zoals bij het ervaren ten behoeve van de modalisering van empirische begrippen, aan de open oneindigheid te kort wordt gedaan 268). Bij de modalisering van empirische begrippen houdt het passief gegevene steeds ook een horizon in van mogelijke verdere ervaring. Hetgeen zo als begrip gesteld wordt, zal van daaruit nog nadere bepaling ontvangen. We stellen ons afhankelijk van de ervaring. Al het voorgaande dient dan zonedig met hetgeen nog volgt in overeenstemming te worden gebracht. De variaties bij de wezensschouw kennen een dergelijke afhankelijkheid niet. Werelden van de verbeelding staan niet tot elkaar in relatie zoals de dingen uit de empirisch gegeven werkelijkheid. In de wezensschouw is het identieke volledig uitwisselbaar. Het identieke substraat is hier niet iets reëls en is ook niet op enigerlei wijze aan iets reëls gebonden. Het wordt gesteld als zuivere algemeenheid, als „wezen“. Het is een eigen konkrete inhoud van een eigensoortig bewustzijn en wordt als zodanig in de wezensschouw gekend. Husserl meent hiermee de oude abstraktie op een punt, waar deze naar zijn mening niet helder en ten dele onjuist was, gekorrigeerd te hebben 269).

Het wezen schouwen betekent hier dus: het gestelde algemene in volledige zuiverheid onmiddellijk zelf voor ogen hebben. Het gemeenschappelijke zelf treedt naar voren. We vatten het aktief op. De variaties als zodanig en hun al of niet feitelijk bestaan zijn ons daarbij onverschillig 270).

Om werkelijk de zuiver op zich gestelde algemeenheid te vatten is een uitdrukkelijk en zorgvuldig afzien van het feitelijk bestaan noodzakelijk. Pas dan hebben we toegang tot het „Eidos“, het zuivere wezen. De werkelijkheid moet dan behandeld worden als een mogelijkheid onder de mogelijkheden. We moeten ons doelbewust plaatsen in zuivere verbeeldingswerelden, werelden van absoluut zuivere mogelijkheden.

Wezensschouw als onbetwistbaar noodzakelijke taak voor de wetenschap.

Husserl pretendeert niet, dat deze methodische werkwijze nieuw zou zijn. Ze werd door hem slechts duidelijk onderkend. Hij vatte ze in het

oog. In feite werd zij bijvoorbeeld reeds lang toegepast in de wiskunde. Haar oordelen zijn aan geen vooronderstelde werkelijkheid gebonden. Wiskundigen streven er naar „Wesengesetze” te formuleren als in strenge zin algemene waarheden, die voor elk denkbaar gesloten variatiegeheel als evident te onderkennen zijn. Hieruit worden dan verdere stellingen afgeleid, wederom als ideale identiteiten, naar believen telkens opnieuw voort te brengen en in te zien 271).

Elke empirisch-feitelijke werkelijkheid van de betrokken geaardheid kan onmiddellijk als een variatie opgevat worden. De verworven inzichten gelden bijgevolg a priori voor deze feitelijke werkelijkheid. Anders gezegd, worden bewustzijnstrascendente objecten gekonstitueerd als vallend onder bepaalde algemene begrippen, dan gelden voor deze objecten noodzakelijk alle wetmatigheden welke uitgaande van deze begrippen op het niveau van het zuiver denken kunnen worden ingezien. Elke werkelijkheid is immers tevens een mogelijkheid. In de vrijheid van de variatie blijkt een bepaalde gebondenheid te blijven bestaan. Deze wordt niet tenietgedaan. Een bepaalde onontkomelijke structuur handhaaft zich, een wetmatigheid die bepaalt wat noodzakelijk aan een object toekomt om van deze geaardheid te kunnen zijn. Deze wetmatigheid geldt ook voor al het door ons als feitelijk zijnd gestelde. De algemene wetmatigheden, waarin we slechts uiteenleggen wat tot de zuivere wezensalgemeenheden behoort, gaan aan alle vragen naar feitelijkheden vooraf. Daarom heten de wezenswaarheden aprioristisch, dat wil zeggen: aan alle feitelijkheid, alle vaststelling uit ervaring logisch voorafgaand in hun geldigheid. Elk oordeel met betrekking tot de ervaren werkelijkheid staat onder deze onvoorwaardelijke norm. Het is voorwaarde voor hun mogelijkheid. Zonder deze zijn ze niet „voorstelbaar”, niet te stellen als objecten met een eenstemmige identieke zin.

De mathematische natuurwetenschap streeft er naar deze voorwaarden te formuleren voor de natuur. Ze doet dit „apriori”, dus zonder over de natuur als feitelijkheid te handelen.

Husserl is van mening, dat er geen reden is om hier alleen aan het mathematische en het natuurwetenschappelijke te denken. Werkelijkheden naar de wetten van hun zuivere mogelijkheid, naar hun wezenswetten te beoordelen is een universeel op iedersoortige werkelijkheid te betrekken en door een wetenschap onbetwistbaar noodzakelijk te vervullen taak. Vanuit elke konkrete werkelijkheid ligt de

weg open in het rijk van de ideale of zuivere mogelijkheid en daarmee in dat van het apriori-denken 272).

Husserl wenst ernst te maken met deze gedachte. Hij stelt zich tot taak haar systematisch uit te werken met betrekking tot ons kennen zelf. Met name in zijn **Logische Untersuchungen** ontwerpt hij een zuivere wetenschap van het kennen in het algemeen en van het wetenschappelijk kennen in het bijzonder. Een „reine Logik” wil hij uitwerken, strikt gezuiverd van alle ervaringswetenschappelijke resten - met name van gegevens uit de psychologie - die in strakheid van opbouw en strengheid van bewijsvoering de gelijke is van de wiskunde 273).

Nogmaals: Husserl's oogmerk.

Zoals reeds werd opgemerkt, de intentie van deze studie is een andere en reikt minder ver dan de zojuist gereleveerde intentie, die Husserl's werk doortrekt. Herhaaldelijk werd reeds aangeduid, wat hem voortdurend bezig hield. Het kan niet de bedoeling zijn hier zijn gedachten in dit opzicht in hun volle betekenis te laten spreken. Nog minder kan het de bedoeling zijn ze te wegen naar hun draagkracht in hun historische kontekst.

Toch lijkt het juist, alvorens na te gaan wat het voorgaande in het kader van deze studie kan betekenen, tenminste in grove lijnen aan te duiden, wat in een bepaald opzicht een en ander voor Husserl zelf betekende.

1. Zijn ontdekking van „het zuivere begrijpen” en van de methoden van de wezensschauw en de reductie hield voor hem in, dat hij bij zijn poging de wetenschap - in eerste instantie de rekenkunde - principieel te funderen kon breken met een traditie, waarvan hij de uitzichtsloosheid aan den lijve had ondervonden. Voor hem had voortaan afgedaan wat hij noemde: het psychologisme, het naar zijn kern opbouwen van een wetenschapstheorie op grond van gegevens uit de psychologie. Hij besepte overigens, dat daarmee anderen nog niet overtuigd zouden zijn. Over het ook feitelijk afgedaan hebben van de traditie van het psychologisme maakte hij zich geen illusies: „... aber der blöse Hinblick auf die stolze Reihe bedeutender Werke von Mill bis Erdmann und Lips wird den meisten genügen, das wankende Vertrauen wiederherzustellen” 274).

2. De ontdekking van de principiële mogelijkheid van absolute evidentie - dus van onbetwifelbare kennis - in de toewending tot het eigen beleven bood de door hem lang gezochte mogelijkheid tot

absolute verankering van het wetenschappelijk kennen. Het in principe bereikbaar zijn van dit fundament, onafhankelijk van alle reeds aanwezige wetenschappelijke kennis en van alle voorafgaand kennen in het algemeen, is daarbij in zijn oog van doorslaggevende betekenis 275).

3. Met de ontdekking van een van de psychologie onafhankelijke zuivere logika verschoof zijn belangstelling voor de fundering van de wiskunde naar de fundering van ons wetenschappelijk kennen in het algemeen en naar de fenomenologie als zuivere wetenschap van het bewustzijn. Op het tot stand brengen van deze totaal nieuwe wetenschap, die hij als in een visioen gezien had, richtte hij zijn werkkraft 276).

4. Terwijl de fenomenologie naar Husserl's opvatting het fundament bloot legt van alle wetenschappen, dus ook van de psychologie, vervult zij ten opzichte van de laatste nog een bijzondere rol. De fenomenologie beschrijft en analyseert de immanent gegeven belevingen naar hun wezensalgemeenheid. In een andere instelling - opgevat als klassen van feitelijke gegevenheden - worden deze verschijnselen in de psychologie tot object van empirisch wetenschappelijk onderzoek 277). De fenomenologie is daarom geroepen ten opzichte van de psychologie een soortgelijke rol te vervullen als de wiskunde doet ten opzichte van de natuurwetenschappen 278).

In zijn „Phänomenologische Psychologie" verdedigt Husserl krachtig de stelling, dat via de weg van de wezensschau een „nieuwe psychologie", een apriori wetenschap van de „geistige Welt" tot ontwikkeling gebracht dient te worden. Dit zou de empirische psychologie kunnen voeren uit de onklarheid waarin zij door een historisch gegroeid monopolie van het mathematisch-fysische idee van de wereld gebracht werd. 279). Relativering van dit dominerende eenzijdige natuurwetenschappelijke wereldbeeld stelde hij zich tot taak.

XIV. INTERMEZZO.

Tussentijdse balans.

Aan het eind van het tweede hoofdstuk stelden we ons tot taak te zoeken naar zienswijzen bij Husserl, die - al valt de term **leren** er niet uitdrukkelijk - ons vanuit de natuurlijke instelling aan **leren** doen denken. Wat we vonden bleek niet gering. Husserl's beschrijvingen, van het elementaire verschijnsel van de retentie af tot aan die van de hoogste vormen van onze kennende aktiviteit toe, bleken ook als beschrijvingen van **leren** opgevat te kunnen worden. Met het funderingsoordeel in de wetenschap - het **leren** der geleerden - werd klaarblijkelijk een laatste en hoogste punt bereikt. Zonder kritisch afstand te nemen werd in het voorgaande deze beschrijving van „**leren**” door Husserl naar vermogen samengevat. In hoeverre heeft ons dit dichter gebracht bij ons eigenlijke doel?

Het wordt tijd een balans op te maken.

1. We verbaasden ons, dat het met zo hooggestemde verwachtingen begonnen en driekwart eeuw met zoveel volharding op gewetensvolle en massale wijze uitgevoerde onderzoek van het **leren** in zo beperkte mate geleid heeft tot geïntegreerde en voor de opvoedings- en onderwijspraktijk inspirerende kennis van het **leren**.

2. We besloten wat afstand te nemen en een poging te wagen te begrijpen, waarom de geschiedenis van dit onderzoek zich voltrok, zoals zij zich voltrok. We deden dit, in de hoop zodoende een startvlak te vinden voor een meer doelgericht voortzetten van het onderzoek: mogelijk komen we tot meer reële verwachtingen, misschien worden we er toe gebracht geijkte methodologische opvattingen te herzien, misschien worden we uitgenodigd gevestigde zienswijzen en als definitief beschouwde kennis met betrekking tot het **leren** te korrigeren of opnieuw te interpreteren.

3. We vermoedden, dat een eerste aanknopingspunt hierin zou kunnen liggen, dat we slechts van subjecten zeggen, dat ze **leren**. Door hier systematisch aan voorbij te zien vertoont het klassieke onderzoek van het **leren** een bepaalde gespletenheid. **Leren** als object van onderzoek werd niet in verband gebracht met **leren** als doel van onderzoek. Tussen leertheorie en methodologie werd geen relatie gelegd. Deze relatie werd tenminste niet systematisch gelegd.

4. We realiseerden ons, dat een frontale aanval op het probleem, gegeven de situatie, tot mislukken gedoemd zou zijn. Wortels en takken van de problematiek reiken, alleen reeds historisch gezien,

zover, dat een dergelijke onderneming te vergelijken zou zijn met een poging privé een toren van Babel te bouwen. Een bijdrage tot de spraakverwarring zou waarschijnlijk het enige resultaat zijn.

5. Om niet op een dergelijke wijze verloren te raken in de problematiek, werd besloten na te gaan, of vanuit door Husserl ontwikkelde gedachten begrepen zou kunnen worden, waarom de geschiedenis van het onderzoek van het **leren** zich voltrok, zoals ze zich voltrok.

6. We realiseerden ons daarbij, dat deze keuze niet ongemotiveerd en dus niet geheel toevallig was. Van de andere kant was duidelijk, dat vele andere keuzen mogelijk geweest zouden zijn.

7. Aanvankelijk tot onze verbazing constateerden we, dat Husserl in zijn omvangrijke oeuvre het **leren** nergens thematisch aan de orde heeft gesteld.

8. Bij nader toezien kwamen we tot de konklusie, dat deze afwezigheid van **leren** in Husserl's werk geen toeval is. Ze vloeit voort uit een door hem geïntroduceerde en konsekvent toegepaste methode van onderzoek, te weten de fenomenologische reductie.

9. We meenden voorts, dat onuitgesproken in Husserl's werk **leren** toch voortdurend aanwezig is, en als objekt, en als doel. We vermoedden zelfs, dat oplossing van de paradox, die hierin besloten ligt, er wel eens toe zou kunnen bijdragen, dat we dichterbij de oplossing van de problematiek van het **leren** komen.

10. We besloten daarom op zoek te gaan naar themata bij Husserl, die ons aan **leren** doen denken, al valt de term **leren** daarbij niet.

11. De oogst, die we konden binnenhalen, bleek verrassend groot. Van talrijke themata, die Husserl uitvoerig aan de orde stelt - retentie, waarnemen, sedimenteren, voortgezet-waarnemen, associatie, modaliseren, „bewähren”, begripsvorming, oordelen, funderen, enz. - meenden we te mogen zeggen, dat ze ook als **leren** kunnen worden opgevat, of tenminste zeer direkt met **leren** van doen hebben.

12. Het valt ons op, dat dit veelvormig veld van leersverschijnselen, zoals ons dit - zij het indirekt - door Husserl wordt getoond, een hechte eenheid en samenhang vertoont. Het feit dat bij alle verscheidenheid als kern en beslissend moment steeds aanwezig is de zingevende synthese in het levende „nu”, draagt hier ongetwijfeld in belangrijke mate toe bij.

13. Hoe verheugend dit alles zijn moge, op zich brengt het ons weinig dichterbij het doel, dat we ons in het begin hebben gesteld. (Zie 2 en 5).

14. Husserl leerde ons echter bovendien iets met betrekking tot het **leren** van de onderzoeker. Zijn „wetenschap van de wetenschap” omvat tenminste in aanzet een methodologie van het wetenschappelijk onderzoek, een beschrijving hoe het **leren** der geleerden zich voltrekt, resp. zich behoort te voltrekken.

15. Opvallend hierbij is, dat bij Husserl de theorie van het kennen (van het **leren**?) die hij formuleert en de methode die hij volgt duidelijk met elkaar in overeenstemming zijn. Hij karakteriseert bijvoorbeeld wetenschap als gefundeerde kennis, terwijl zijn streven bij zijn onderzoek zelf ook inderdaad doorlopend en konsekvent op fundering gericht is. De gespletenheid, die we aantreffen bij de leertheoretici, en waarvan we vermoedden, dat ze van doorslaggevende betekenis zou blijken voor de oplossing van onze problematiek (zie 3), is bij Husserl niet aanwezig.

16. Vanuit de geschetste - en mogelijk aan onze wens tegemoetkomende - „eenstemmigheid” geeft Husserl een omschrijving van wetenschap, onderscheidt hij typen van wetenschap en duidt hij voor elk ervan de taak aan. Mogelijk wordt ons daarmee een sleutel in handen gegeven om het falen van de „wetenschap van het **leren**” te begrijpen. Een poging dit na te gaan lijkt gerechtvaardigd.

17. De wetenschappen van het **leren**, waar onze belangstelling naar uitgaat, zijn ontegenzeggelijk empirische wetenschappen. Het begrip „**leren**” wordt er genomen als empirisch begrip, als mogelijkheid om iets in de werkelijkheid te „begrijpen”. Volgens Husserl is het begrip „**leren**” dan een objektivering van een reeds vanuit de passiviteit gegeven type. Als empirisch begrip staat het open voor toevoeging van logische zin op grond van konkrete ervaringen, dus op grond van zintuiglijk waarnemen. Door voortgaande opname van logische zin kan het empirisch begrip zijn vruchtbaarheid tonen.

18. Het is - steeds volgens Husserl - een taak van empirische wetenschappen door systematische zintuiglijke waarneming logische zin toe te voegen aan hun begrippen, er nadere differentiaties in aan te brengen, ze eventueel te modaliseren en zonodig te annuleren. Hun begrippenstelsels worden zodoende steeds meer geschikt om de werkelijkheid te begrijpen.

19. Men kan niet zeggen, dat wetenschappen als psychologie, enz. tekort zijn geschoten in het doen van pogingen, de onder 18 genoemde taak te volbrengen. Het tegendeel is waar. Het resultaat van dit streven stelde echter teleur. Het bleek moeilijk aan het begrip „**leren**” nieuwe zin toe te voegen. Het differentiëren nam de vorm aan van

uiteenvallen in niet verenigbare begripssystemen. De mogelijkheid om de werkelijkheid er mee te begrijpen nam niet toe op de wijze, die verwacht mocht worden.

20. Het bevreemdt ons nu, dat de geringe „vruchtbaarheid” van het empirisch begrip „leren”, die in het wetenschappelijk onderzoek zo duidelijk aan het licht trad, er niet toe geleid heeft, dat men het begrip heeft laten vallen. We werken in de empirische wetenschappen niet verder met begrippen als „ether”, „Herrenvolk”, „heks”, „kaste” en „dierlijk magnetisme”. (Tenzij men in de rol van het begrip zelf geïnteresseerd is). Deze begrippen zijn en blijven beschikbaar voor ieder, die er kennis van wenst te nemen. Als middel om de werkelijkheid te begrijpen hebben we er echter geen vertrouwen (meer) in. We gaan er niet „mee door”. Ze werden geannuleerd. Hoezeer de leertheorieën uiteen mogen lopen en hoe onverenigbaar de begripssystemen mogen zijn, men blijft er wel mee doorgaan. Men blijft blijkbaar hopen, dat met het aan het voorwetenschappelijk denken ontleend begrip „leren”, de werkelijkheid toch steeds beter „begrepen” zal kunnen worden. Men blijft ook hopen op toenemende mogelijkheden tot toepassing te zijner tijd in opvoeding en onderwijs. De relatie met het voorwetenschappelijk begrip „leren” wordt daarbij niet expliciet verbroken. We gaan ons steeds meer verbazen over het gemak en de trefzekerheid, waarmee we in het leven van alledag het begrip „leren” gebruiken, dus over het feit, dat het begrip zich in het dagelijks leven blijkbaar voortdurend „bewährt”, terwijl het ons ontglipt, zodra we er ons vanuit een theoretische instelling toe wenden.

21. Gegoten in Husserl’s terminologie kan dit laatste ook als volgt geformuleerd worden:

Blijkbaar rust er in onze retentionele horizon een begrip „leren” (mogelijk meerdere begrippen „leren”). Dit begrip is, zij het gesedimenteerd en leeg, met duidelijkheid beschikbaar. Zoals alle met een term aangeduide begrippen gaat het terug op vroegere logische en dus actieve zingevingen. Waarom slagen onze pogingen zo slecht, deze zingevingen bij onze theoretische toewending weer op actief niveau te brengen, ze uit te zuiveren en uit te bouwen?

22. Dit voert ons tot een volgende bedenking. Alle wetenschappen, en dus ook de empirische, hebben - volgens Husserl - nog een andere taak. Zij dienen de begrippen, die zij in eerste instantie ontleen aan het voorwetenschappelijk denken, te funderen. Zij dienen systematisch de zingevende akten, waardoor deze begrippen in het verleden

gekonstitueerd werden, op het niveau van de evidentie opnieuw te voltrekken, om zodoende werkelijk vrij over de betrokken kennis te beschikken. Zij moeten dit doen tot de wortel toe, tot op het niveau van het passief gegevenzijn, dus van de directe waarneming. Doen ze dit niet, dan lopen ze gevaar te werken met gebrekkige of innerlijk tegenstrijdige begripssystemen. Ze blijven in zekere zin blind, overgeleverd aan een niet volledig en niet helder doorzien verleden.

23. Nu ontbreekt het in de wetenschappen van het „leren” niet aan belangstelling voor begripsanalyse, definiëringen, enz. Zelfs „fenomenologische analyses”, als eerste poging tot begripsafbakening komt men tegen. Vragen we ons echter af, of theoretici van het „leren” ooit op een radikale wijze systematisch en methodisch geprobeerd hebben ons „begrip” leren te funderen, het begrip als begrip tot evidente vervulling te brengen, in de zin die Husserl voor ogen stond, dan moet het antwoord ontkennend luiden.

24. Hiermee begint iets te dagen, dat zou kunnen oplichten als oplossing van ons probleem. We beginnen te vermoeden, dat de theoretici van het „leren” tot nog toe zich te weinig doordacht hebben laten leiden, door wat ons vanuit de passieve sfeer als „leren” wordt aangeboden. Te weinig kritisch werd vertrouwd op de subjektieve beleving van duidelijkheid, die ons spontaan gebruik van de term „leren” begeleidt. Hoe omvangrijk de wetenschappelijke literatuur met betrekking tot „leren” moge zijn, tot nog toe bleef „leren” in de zin van Husserl een onvoldoend gefundeerd begrip. Het wetenschappelijk onderzoek schoot op een beslissend punt te kort. Om een beeld van Husserl te gebruiken: verzuimd werd systematisch terug te zwemen in de bewustzijnsstroom. De oorsprong van het begrip werd niet opgezocht. Van het begrip werd in onvoldoende mate actief bezit genomen. Zou van daaruit te begrijpen zijn, dat het onderzoek van het leren op ons de indruk maakt van overgeleverd te zijn aan toevallige keuzen? Zou het daardoor uiteenvallen, versplinteren, „vervelen”?

25. Hoe sluiten we deze balans voorlopig af?

We proberen te begrijpen, waarom het onderzoek van het **leren** zich ontwikkelde zoals het zich ontwikkelde.

Onze speurtocht door het werk van Husserl leidde (nog) niet tot opheldering van het probleem zelf. Wel biedt Husserl ons echter uitzicht op mogelijke verheldering. Een nieuwe taak tekent zich af. We zullen een poging moeten doen ons begrip „leren” te funderen. We zullen er naar moeten streven actief, in volledige helderheid en tot op het niveau van het passief gegevene opnieuw de akten te voltrekken, die

ons er in het verleden toe brachten het begrip „leren” te stellen. Slaagt deze opzet, dan kan duidelijk worden of de gewenste opheldering werkelijk binnen het bereik ligt.

De weg, die we moeten begaan, heeft Husserl ons gewezen. Deze weg is: de methode van de wezensschouw. In dit konkrete geval heeft hij zelf de weg echter niet voor ons gebaad. Een fundering van het begrip „leren” vonden we immers niet. We kunnen nu bijgevolg niet langer volstaan met naar best vermogen Husserl's voetspoor te volgen. Voorlopig zullen we op eigen risico ons een verdere weg moeten banen. We menen er goed aan te doen ons daarbij in eerste instantie zo goed mogelijk te houden aan het door Husserl uitgezet bestek.

Fundering van het begrip „leren”.

Wij willen een poging doen het begrip „leren” te funderen. De weg, die Husserl daartoe aangeeft, is die van de „wezensschouw”. Zowel deze methode als in het algemeen het spreken over „het wezen” van iets zijn heden ten dage omstreden zaken. Allerlei misverstanden dreigen bijgevolg. We rekenen het niet tot onze taak hier de discussie rond „essentialia” en „essentialisme” aan de orde te stellen, laat staan een oplossing ervan voor te stellen 280). Wel lijkt het zaak de kans op misverstand zo klein mogelijk te maken. We zouden daarom eerst zo duidelijk mogelijk willen aangeven, wat we hier met een poging tot „wezensschouw” nastreven en daarnaast een aantal pretenties willen vermelden, die we er in dit geval niet aan toekennen, waarmee we het resultaat dus niet denken aan te bieden.

In het dagelijks leven gebruiken we de term „leren” veelvuldig en doorgaans met een beleving van duidelijkheid. Bladeren in deze tekst kan ons hier reeds van overtuigen. De term „leren” komt daar dikwijls in voor, soms verwijzend naar het thema, soms simpel zijn rol spelend in de gang van de gedachten. Hij werd vet gedrukt. Hij springt daardoor in het oog, vraagt om aandacht. Voor een goed begrip van de tekst komt ons dit overigens als volkomen overbodig voor. Soms werkt het zelfs hinderlijk, misschien zelfs irriterend, omdat het de gedachten afleidt. We menen ook zonder bijzondere aandacht, zonder „er bij stil te staan” te begrijpen, wat met „leren” bedoeld wordt. Dit overigens ondanks het feit dat „leren” tot nog toe - en niet zonder opzet - in deze studie niet gedefinieerd werd. Blijkbaar hebben we ooit met succes geleerd de term „leren” te gebruiken, zoals we hem gebruiken. We hebben ons de bedoeling van de term „eigen

gemaakt". Een „vanzelfsprekendheid" en trefzekerheid in het gebruik ontstond, die ons nu deze beleving van duidelijkheid niet zonder een zeker recht verschaft.

In Husserl's terminologie kan dit als volgt worden omschreven. Bij het gebruik van de term „leren" wordt ons doorgaans vanuit de passieve sfeer - louter op basis van associatie - een „zin" aangeboden. Vanuit de retentionele horizon wordt een voorbijge objectiverende akt gewekt. Zolang daarbij het passief gebeuren niet wordt doorbroken blijft deze zingeving leeg. Gesedimenteerd - star, als het ware verkalkt - treedt de identieke zin opnieuw op in het „nu" van ons bewustzijn. Het begrip „leren" kan daarbij voor ons volkomen duidelijk zijn, ondanks de leegte.

In principe is het echter mogelijk door een actieve toewending de voorbijge objectiverende akt, die ons het begrip heeft gegeven, opnieuw actief te voltrekken. De algemeenheid, die in ons voorbijge persoonlijke leven als „leren" bestempeld werd, kan door ons opnieuw als volledig identiek geschouwd worden. We kunnen de lege zingeving weer tot vervulling brengen.

Zoals we voorheen gezien hebben, iets algemeen wordt door ons slechts geschouwd op grond van de beleving van een andere objectiverende akte, die op zijn beurt gefundeerd kan zijn in een passief gegeven (281). Deze trapsgewijze fundering van een algemeen begrip is niet steeds zo eenvoudig van opbouw. Ze kan zeer complex van aard zijn. Hoe deze structuur bij het begrip „leren" er uit ziet, is ons (nog) niet bekend. Voor een opnieuw actief in bezit nemen van het begrip is echter vereist, dat deze reeks van objectiverende akten tot op het niveau van de passiviteit opnieuw voltrokken wordt met een beleving van evidentie. Pas dan beschik ik volledig vrij over het begrip. Pas dan ken ik het begrip op de wijze, die door de wetenschap wordt nagestreefd, of tenminste behoort te worden nagestreefd. Wetenschap streeft immers naar kennen, dat tot volledige evidentie is gebracht. Wetenschappelijke kennis is gefundeerde kennis.

Onze poging tot wezensschouw is er dus op gericht, het begrip „leren", dat mij nu ondoordacht aanspreekt vanuit de retentionele horizon, weer actief tot het mijne te maken, door opnieuw met de helderheid van de evidentie alle objectiverende akten te voltrekken, op grond waarvan ik mij in het verleden dit begrip verschaft heb. „Alle" betekent hier, dat ik probeer terug te gaan tot het allereerste begin, dit is tot het niveau van het passief gegevene, tot het waar-

nemen, dus tot datgene, wat mij zonder mijn toedoen wordt aangeboden. Om met Husserl te spreken: we proberen terug te gaan tot de eerste bron. „Zurück zur Sache“.

Wat streven we met deze poging tot wezensschouw niet na? Met welke pretenties wordt een eventueel resultaat niet aangeboden?

a. Elke poging het wezen van een algemeenheid te schouwen dient door te stoten tot het niveau van het passief aangeboden individuele. Hierbij doen zich dan twee mogelijkheden voor. Iets individueels wordt òf als bewustzijns-immanent, òf als bewustzijns-transcendent gesteld. In het eerste geval is er in principe de mogelijkheid van het volledig zelf verschijnen, dus van „absolute evidentie“. In het tweede geval verschijnt het individuele onvermijdelijk slechts in „Abschattungen“. Het verschijnt niet zelf. Het wordt vermoed. Het ligt open voor verdere bepaling en modalisering op grond van nieuwe toewendingen in de vorm van zintuiglijk waarnemen.

In het geval van het als bewustzijn-immanent gesteld zijn is er bijgevolg in principe een basis voor evidente wezenskennis. In het andere geval ontbreekt deze. Systematisch streven naar evidente wezenskennis van het bewustzijn-immanent gegeven is in strikte zin fenomenologisch onderzoek in de zin van Husserl. Waarneming van individuele belevingen biedt er de aanschouwelijke basis voor. Omdat we onmiddellijke belevingen hebben van waarnemen, denken, voorstellen, vreugde, droefheid, lachen, spreken, spelen, twijfelen, enz. is het mogelijk te werken aan een fenomenologie van het denken, het fantaseren, de taal, het spel, enz.

Nu werd in hoofdstuk II betoogd, dat we **leren** als zodanig niet onmiddellijk beleven. We hebben tot nog toe geen aanleiding gevonden hierop terug te komen. Een konsekwentie van deze opvatting is, dat er in strikte zin geen basis is voor een fenomenologie van het **leren**. Wel zou men kunnen zeggen, dat we kunnen streven naar een fenomenologie van ons **kennen van het leren**. Dit kennen beleven we immers wel onmiddellijk. Was dit niet het geval, dan zou ook het schouwen van het wezen van **leren** en een fundering van het begrip **leren** van meet af aan tot de onmogelijkheden behoren.

We stellen echter uitdrukkelijk, dat het resultaat van ons onderzoek niet gezien mag worden als een fenomenologie van het **leren** in strikte zin.

b. Het onderscheiden van „leren“ en „kennen van leren“, zoals

zoëven geschiedde, moge de indruk wekken spitsvondige haarkloverij te zijn, de implicaties ervan reiken in feite ver. Het houdt immers in, dat bij onze poging het **wezen van leren** te schouwen, het **leren** niet zelf verschijnt. Slechts ons begrijpen (ons begrip) van **leren** verschijnt zelf. Als verder liggende basis van ons kennen van **leren** zijn slechts „**afschaduwingen**” gegeven, die ons **leren** doen vermoeden op een onvermijdelijk betwifelbare wijze. De kennis van het **wezen van leren**, waartoe we hopen te geraken zal geen - **zal principieel geen - onbetwifelbare wezenskennis zijn van het leren in de werkelijkheid**. Met een pretentie van onbetwifelbaarheid - en dan nog alleen een in principe mogelijke onbetwifelbaarheid - zal slechts iets geleerd kunnen worden over ons „**kennen van het leren**”. Gezegd zal kunnen worden, wat wij (wat ik nu) onder **leren** versta(an), wat het **wezen** van deze door ons gestelde algemeenheid is. Dat wat ons als algemeenheid vanuit de duisterheid van onze retentionele horizon aanspreekt, hopen we tot helderheid te brengen.

We zijn dus niet op zoek naar een „voorgegeven”, boventijdelijk, van ons onafhankelijk **wezen**, dat „**geschouwd**” zou kunnen worden. Welke problemen er in dat verband ook met betrekking tot Husserl's transcendentale fenomenologie terecht of ten onrechte opgeworpen worden, hier zijn ze buiten de orde.

c. Uit het voorgaande volgt, dat onze poging om **het wezen van leren te schouwen geen werkelijk nieuwe kennis met betrekking tot het leren zelf zal kunnen opleveren**. We hernemen slechts dat, wat we ons in het verleden reeds eigen maakten. Nieuw zou alleen kunnen zijn, dat we ons realiseren, dat er in ons spontaan gebruik van de term „**leren**” tegenstrijdigheden en inkonsekwenties voorkomen, dat verwardheid aan het licht treedt. Op grond daarvan zouden we er toe gebracht kunnen worden ons begrip **leren** te herzien. Een zekere zuivering van onze kennis van „**leren**” is dus niet uitgesloten. Tot werkelijk nieuwe kennis van het **leren** zelf zullen we echter niet geraken. Onze poging om het **wezen van leren** te schouwen kan bijgevolg op geen enkele wijze in concurrentie treden met pogingen om langs de weg van het empirisch onderzoek kennis met betrekking tot **leren** te verwerven. Wel hopen we tot grotere helderheid te komen met betrekking tot datgene wat we eigenlijk doen, wanneer we het **leren** empirisch onderzoeken.

Overigens stuiten we hier opnieuw op een reeds herhaaldelijk gesignaleerde paradox. We sluiten uit iets te zullen **leren** met betrek-

king tot het **leren**. We verwachten wel iets te zullen **leren** met betrekking tot het onderzoek (van het **leren**). Is echter alle onderzoeken niet tevens **leren** of pogen te **leren**? Pretenderen we dus toch iets te zullen **leren** met betrekking tot het **leren**?

d. Het voorgaande houdt tevens in dat we **geen definitieve kennis met betrekking tot het leren zelf nastreven**. Wanneer we straks actief en in volle vrijheid bevestigen, dat we op dat ogenblik dit en dat onder **leren** verstaan, dan houdt dit niet in, dat voortaan het begrip **leren** niet meer open zou staan voor modalisering. Wat dit betreft blijft alles mogelijk. In principe blijft het zelfs denkbaar, dat we er in de toekomst toe overgaan het begrip „**leren**” te annuleren, het als niet geldend, als inadekwaat te beschouwen, het „door te strepen”. We sluiten niet bij voorbaat uit, dat er ooit een tijd zal komen, dat we het begrip „**leren**”, zoals we het nu blijken te gebruiken, laten vallen, het als onbruikbaar verwerpen, zoals we begrippen als „steen der wijzen”, „bezetenheid”, enz. niet staande hebben gehouden.

e. In het voetspoor van Husserl op zoek gaan naar het wezen van „**leren**” houdt ook niet in, dat we bij voorbaat aannemen, dat we dit wezen zullen vinden. Niet uitgesloten wordt, dat zal blijken, dat we de term **leren** veelzinnig gebruiken, dat er een ingewikkeld netwerk van betekenissen aan blijkt te beantwoorden, dat de betekenis van de term in het gebruik voortdurend wisselt, dat er alleen maar vloeiende overgangen van betekenissen zijn, zodat een werkelijke kernbetekenis niet valt aan te geven, dat er een onbeperkte vruchtbaarheid van betekenisgeving is, die het onmogelijk maakt aan te geven, wat op een bepaald moment als het wezen beschouwd kan worden, enz., enz. Wanneer een van deze mogelijkheden zou gelden, dan zal juist een poging tot fundering dit aan het licht kunnen brengen.

Verstaat men onder essentialisme de vooropgestelde mening, dat het gebruik van eenzelfde term voor vele bijzondere gevallen zijn rechtvaardiging steeds en alleen vindt in het gemeenschappelijk hebben van een of meer kenmerken, dan is dus ook de problematiek van het essentialisme hier buiten de orde. Wat dit betreft wordt niets voorondersteld. Waarnemen - zij het in Husserl's zin - zal ons moeten **leren**, wat er hier te zeggen valt.

f. Dit „zeggen” houdt overigens een probleem in, dat niet verzwegen mag blijven. Geslaagde toepassing van de methode van de

wezensschouw loopt uit op een wezensbeschrijving. Hetgeen gezien wordt moet verwoord worden. Tussen een eventueel zien in volledige helderheid en de formulering waarin dit wordt vastgelegd, blijft echter onvermijdelijk een afstand bestaan. De wezensschouw start vanuit een term en vindt zijn afsluiting in een reeks van termen. De laatste termen mogen op zich duidelijk zijn, ze behoeven achteraf op zich niet méér helder te zijn dan de term waarmee begonnen werd. Wanneer we de wezensomschrijving verstaan, dan is dit doorgaans opnieuw, omdat ons vanuit de duisternis van de retentionele horizon de zin van de termen „leeg” wordt aangeboden. Wel is, wanneer we in onze opzet geslaagd zijn, het achteraf mogelijk ons in vrijheid elke stap, elke objektiverende akt volledig helder voor ogen te stellen. Bij het gewone gebruik van de termen doen we dit echter niet. Bij de formulering van het wezenlijke wordt als het ware een munt, waarvan de waarde problematisch wordt gesteld, ingewisseld tegen een reeks andere munten, waarvan de waarde in principe niet minder problematisch is. Dit spel heeft alleen daarom zin, omdat wij zelf degenen zijn, die indertijd de munten sloegen. In de helderheid van het schouwen - in het opnieuw slaan van de munt - ligt de kracht. Opzettelijk en systematisch wordt alle mogelijke twijfel aan de „validiteit” van het eigen werk naar vermogen uitgebannen. Dit neemt niet weg, dat we **bij het formuleren en hanteren van de wezensbeschrijving opnieuw afhankelijk zijn van wat ons vanuit de passiviteit wordt aangeboden, dat hier dus steeds weer ruimte is voor twijfel.**

Op zich is dit niets ongewoons. Het geldt voor alle definiëring en uiteindelijk voor alle taalgebruik in de wetenschap. Doorgaans maakt men zich hierover dan ook geen zorg. Wie fenomenologisch te werk wenst te gaan mag hieraan echter niet voorbijzien. Misschien is dit in het verleden teveel gebeurd. Dit neemt overigens niet weg: in het schouwen van het wezen raken we telkens met onbetwifelbare zekerheid kernpunten van ons kennen. Bij het formuleren, dat er uit resulteert, hebben we dit punt echter reeds weer achter ons gelaten en ons opnieuw toevertrouwd aan wat zich „vanzelf” voltrekt. In het kader van de door ons opgeworpen problematiek is het pikant hier op te merken, dat we ons dan reeds weer hebben toevertrouwd aan wat we **leerden.**

g. In het laatstgenoemde ligt nog een ander probleem besloten. In de wezensschouw richt het bewustzijn de blik op zichzelf. Het wekt sluimerende betekenisgevende akten uit het eigen verleden. Zo dit al

tot geldige uitspraken - desgewenst tot geldige kennis - kan leiden, dan heeft deze geldigheid toch alleen betrekking op het eigen begrijpen. Ik kan het wezen schouwen van **mijn** begrippen. Wat zegt dit over **onze** begrippen? **Zijn er begrippen, die gelden voor ons, voor een gemeenschap? Zo ja, is de wezensschouw dan een adekwate weg om deze tot helderheid te brengen?** Een fenomenoloog mag aan het probleem, dat hier ligt, niet voorbijgaan. We erkennen, dat tot nog toe in deze studie zelfs geen opening werd gewezen van waaruit deze problematiek te benaderen zou zijn. We laten haar ook hier rusten. Een eventuele lezer beslisse zelf voor zichzelf. Zeker voorlopig is dit voldoende.

Nadat we naar vermogen gepoogd hebben gevaar van misverstand te ondervangen, rest de vraag: hoe dient men in feite te werk te gaan bij een poging tot fundering van het begrip „leren” via de methode van de wezensschouw? In meer algemene zin werd Husserl's antwoord op deze vraag reeds aangeduid. Met enkele trefwoorden moge hier worden volstaan.

Uitgangspunt is de term „leren”.

Waarnemend of voorstellend wordt een reeks voorbeelden, die met „leren” betiteld kunnen worden, zo helder mogelijk aanschouwelijk voor ogen gesteld.

Het al of niet feitelijk bestaan en kunnen bestaan van deze voorbeelden en van „leren” als zodanig wordt daarbij bewust buiten beschouwing gelaten. Het gaat er immers om wat ik onder „leren” versta. Of en hoe „leren” in feite bestaat doet nu niet ter zake.

In een zuiver schouwende, dus receptieve houding worden de voorbeelden opgevat als voorbeelden van „leren”. Dat wat ons in de voorbeelden als het gelijke in alle „leren” verschijnt, dient zich voor te doen enkel op grond van een passieve synthese. Het dient „waargenomen” te worden, het dient ons aangeboden te worden louter op grond van vrije associatie, op grond van een synthese, die zich voltrekt buiten ons toedoen. Associatieve kracht doet daarbij uit de voorbeelden het identieke naar voren treden. Ik schouw dan datgene, wat geldt voor alle **leren**, zoals ik het opvat, ongeacht het feitelijk bestaan van **leren**. Een eenheid, die doorgaans onopgemerkt tot stand komt, wanneer ik waarnemend, voorstellend of denkend „leren” als zin ervaar, komt nu als het ware tot stand voor mijn ogen. Ik neem de algemeenheid „leren” waar. Slaagt deze opzet, dan kan ik mijn vroegere zingeving opnieuw actief voltrekken, ze als mijn zingeving op

mij nemen, er naar streven ze in woorden tot uitdrukking te brengen. De zin, die mij tevoren duidelijk maar „leeg” vanuit de retentionele horizon werd aangeboden kan nu in volledige helderheid door mij bevestigd worden. Ik heb het begrip „leren” gefundeerd. Ik heb er in vrijheid bezit van genomen. Ik kan er in de toekomst naar believen vrij op terugkomen.

Naar een wezensschouw van „leren”?

Uitgangspunt voor een wezensschouw dienen te zijn: konkrete voorbeelden, waarop de term „leren” van toepassing is.

Ik leer autorijden.

Ik besluit les te nemen. Ik neem contact op met een rijsschool. De instrukteur legt een en ander uit en nodigt mij uit plaats te nemen achter het stuur. In het begin is alles vreemd, het starten van de motor, het bedienen van de pedalen, het schokkend op gang komen van de wagen, het reageren van de wagen op mijn draaien aan het stuur.

Een verwarrend beweeg van het verkeer komt op mij af. Een veelheid van knoppen, handels en pedalen vraagt mijn aandacht. Af en toe gebeuren er dingen, die ik niet voorzien en niet gewild heb. De instrukteur grijpt in om erger te voorkomen.

Geleidelijk wen ik aan het reageren van de wagen op mijn handelingen. Ik krijg hem enigermate in mijn macht. Hij doet wat ik wil. Het verkeer legt nog sterk beslag op mij. Al gaat alles minder hortend en stotend, toch moet op een vermoeiende wijze mijn aandacht nog heen en weer springen van de handen naar de voeten, van de ene verkeersregel naar de ander, van richtingaanwijzer naar versnellingspook, van de fietser voor mij naar het kind, dat naast de weg speelt.

Na verloop van tijd gaan allerlei handelingen meer „vanzelf”. Het rijden wordt minder inspannend. Ik behoef geen ingewikkelde redeneringen meer op te zetten om uit te maken wie voorrang heeft. Het verkeer verwart mij niet langer. Het is of het minder druk is, of het aantal knopjes, handels en pedalen is afgenomen. Wanneer er geen ongewone dingen gebeuren is er weinig, dat nog mijn aandacht vraagt.

Uiteindelijk blijft alleen nog op de achtergrond een besef van het doel van de rit en een bereidheid om onmiddellijk oplettend te reageren, wanneer dit nodig blijkt. Verder voel ik mij vrij, op mijn

gemak. Er is een gevoel van zekerheid. Het rijden gaat „vanzelf”. Ik heb autorijden geleerd.

Een kind leert de moedertaal.

Op een gegeven moment zegt Jantje voor het eerst duidelijk een woord: „Mamma”. Vreugde en trots van de omgeving zijn groot en oprecht.

Aan deze beslissende stap is reeds veel vooraf gegaan. Via geluidjes, bewegingen, aanrakingen, oogkontakt, gehuil en geschrei kommuni-ceerde Jantje reeds lang, vooral met moeder. Zonder taal was er al een zeer intensief samengaan. In een uitvoerig brabbelspel werd voorts het produceren van allerlei klanken reeds geoefend. Uit de vreugde en de trots van de omgeving blijkt echter, dat met de eerste woorden iets nieuws, een meer excellente vorm van communiceren, is opgetreden, wat de aard ervan verder ook zijn moge.

In het begin duiden Jantjes woorden zeer algemeen sterk gevoels-matig gekleurde situaties aan. „Mamma”, „dada”, „hop-hop”, „op”, enz. Geruime tijd blijft Jantje spreken met dergelijke één-woord-zinnen. De omgeving speelt er op in, moedigt aan, wekt bij Jantje steeds sterker het gevoel, dat je met woorden iets kunt bereiken.

De mogelijkheid met woorden iets aan te duiden en aan anderen duidelijk te maken gaat Jantje boeien. Aktief probeert hij zijn kunnen uit te breiden. Hij houdt niet op te vragen: „(Wat) is dit?”. Met de naam neemt hij in zekere zin bezit van de dingen.

Spoedig ontdekt hij, dat woorden niet steeds naar deze konkrete situatie en naar dit specifieke ding behoeven te verwijzen. Hij gaat woorden begrijpen en gebruiken in een meer algemene en relatieve zin. Hij ontdekt de mogelijkheden van woorden als „ik”, „vandaag”, „drie”, „groot”, „hoog”, enz. Blijkbaar is het abstrakte denken al een heel eind op gang gekomen. Geleidelijk worden ook langere zinnetjes verstaan en gebruikt. Eigenlijk verrassend snel maakt Jantje zich de ingewikkelde regelmaat eigen, waarmee we ons zinnen bouwen, werkwoorden vervoegen, voor- en achtervoegsels gebruiken, samen-gestelde woorden vormen, enz. Sprookjes en andere verhalen worden beluisterd en naverteld. In het begin nog hortend en stotend en zoekend naar woorden vertelt Jantje in de kleuterklas over wat hij zelf beleefd heeft, enz.

Als Jantje naar de „grote” school gaat, heeft hij zich zonder syste-matisch onderwijs reeds uiterst gekompliceerde zaken eigen gemaakt. Hij bezit een uitgebreide woordenschat, en weet de belangrijkste

grammatikale structuren uit de moedertaal goed te gebruiken.

In de basisschool wordt het **leren** meer systematisch ter hand genomen. Jantje **leert** de mogelijkheden van het schrift kennen en gebruiken. Hij wordt overspoeld met gesproken en geschreven taal-uitingen, vaak geladen met voor Jan nieuwe zakelijke inhouden, soms met een voor hem hoge graad van abstraktie, dikwijls gekompliceerd van structuur. Jan worstelt en blijft boven. Hij **leert** veel en graag, schrijft opstellen, maakt diktees, zij het met tegenzin. Aangeland in een school voor voortgezet onderwijs houdt hij met kloppend hart zijn eerste „lezing”. Hij neemt hartstochtelijk deel aan diskussies. Hij schrijft met wellust opstellen met ellenlange zinnen. Ook wanneer hij de school reeds lang verlaten heeft maakt Jan zich voortdurend nog nieuwe woorden eigen, **leert** hij moeilijke teksten beter verstaan, wint dat wat hij zegt en schrijft aan soberheid en uitdrukkingskracht.

Jan **leerde** de moedertaal. De peuter, die hakkelend zijn eerste woordjes uitbracht, werd een jongeman, die blijkbaar zonder moeite en zonder „er bij stil te staan” als „vanzelf” talloze woorden en gekompliceerde zinnen verstaat en actief gebruikt. Hij zal blijven **leren**, ook als hij reeds „oud en wijs” zal zijn.

Een meisje leert van zich afbijten.

Marietje groeit op in een dorp. Haar ouders zijn zorgzame goedhartige mensen. In school verlopen de dingen, zoals ze geacht worden te verlopen, in een vriendelijke rustige sfeer en vooral degelijk, zoals het hoort.

Marietje wordt leerling ziekenverzorger in een grote verpleeg-inrichting, ver van huis. Vol toewijding begint ze aan haar nieuwe taak: zieken-verzorgen en tegelijk zichzelf verder bekwamen. Niet alle zieken blijken echter haar pogen tot verzorgen te waarderen zoals ze verwacht. Sommigen zijn veeleisend, anderen vooringenomen tegen alles wat een vertegenwoordigster van de jeugd van tegenwoordig zegt en doet. De verpleegsters en het afdelingshoofd zijn kritisch, veel-eisend en vaak kortaf. Kollega's spelen haar de minder prettige werkjes toe en kapen met een vriendelijk gezicht haar vrije dagen.

Marietje vindt het niet prettig, ze wordt stiller, trekt zich terug, ziet er vermoeid uit, maakt fouten. Na een paar weken blijkt de spanning te hoog opgelopen. Het vriendelijke rustige Marietje valt „op zaal” opeens heftig en onbeheerst uit tegen de hoofdzuster, die een sneer weggaf, omdat het een of ander vergeten was. Er valt een pijnlijke stilte. Marietje vlucht weg naar haar kamer. Een kollega, die toevallig

voorbij komt begint haar hart te luchten over de hoofdzuster. Met z'n tweeën voelen ze zich sterk. Samen komen ze tot konklusies, die er niet om liegen. Onder de maaltijd heerst er een merkwaardige stemming. Marietje voelt zich tegelijk de heldin, het slachtoffer en het sukkeltje.

De volgende morgen op zaal voelt ze zich eerst diep ongelukkig. Als een anders erg lastige patiënt haar een wat ondeugend knipoogje geeft vat ze wat moed. Er blijken er meer te zijn die haar bemoedigend toeknikken. De hoofdzuster komt binnen, afgemeten als altijd, maar haar stem klinkt minder bijtend. Als toevallig loopt ze in het gangetje tegen Marietje op. „Was het je gisteren teveel Marietje? Denk ook een beetje aan jezelf”. Weg is ze.

Meer van dergelijke strubbelingen - zij het minder heftig - komen voor, met patiënten, met kollega's. Geleidelijk gaat Marietje de dingen wat anders bekijken. Niet alle patiënten stellen medelijden op prijs. Veel kollega's verwachten, dat je op je rechten staat en er voor vecht. Niet iedereen is even gevoelig voor de toon waarop iets gezegd wordt. Mensen die snauwen, kritisch zijn en eisen stellen kunnen gedreven worden door een sterk gevoel voor plicht en voor verantwoordelijkheid tegenover anderen. Mensen die prikkelbaar zijn, hebben soms hun problemen, enz.

Vlak voor Kerstmis komt Marietje thuis. Men had haar niet verwacht. Volgens de rooster had ze dienst. Langs haar neus weg vertelt ze over heibel die er geweest is over de kerstrooster en hoe ze de administrateur duidelijk had gemaakt, dat ze nog vrije dagen te goed had, omdat ze toen en toen was ingevallen. Grinnikend merkt haar vader op: „Van je afbijten heb je blijkbaar al geleerd”.

Een jonge hond leert een pootje geven.

Van een wat angstig zich verloren voelend hulpeloos beestje heeft het jonge hondje zich ontwikkeld tot een gezellige huisgenoot. Als de baas thuis komt wordt deze uitvoerig begroet. De hond springt tegen hem op, duwt met zijn kop, probeert te likken, bijt voor de grap, hijgt en blaft, slaat met zijn voorpoten naar zijn baas, terwijl hij op zijn achterpoten staat, enz. De baas speelt mee en moedigt de hond aan. Er wordt geklopt, gestreeld, gekriebeld, gerold, gesparteld. Minstens tweemaal per dag herhaalt zich dit spel. Meermalen steekt de baas daarbij zijn hand uit en zegt „pootje?”. Hij doet het bij wijze van grap, als wilde hij met een handdruk de hond begroeten. Soms komt min of meer toevallig de in de lucht slaande voorpoot van de hond in de uit-

gestoken hand terecht. De baas reageert direkt. Hij houdt het pootje even vast, bromt goedkeurend, of wendt zich enthousiast tot de omstanders. Hij klopt de hond achteraf goedkeurend op kop en nek. Af en toe wordt de hond beloond met een lekker hapje. Blijkbaar heeft de hond al gauw „door” wat er van hem verwacht wordt. De baas hoeft maar „pootje” te zeggen en zijn hand uit te steken en onmiddellijk wordt een hondepoot er in gelegd. De hond heeft geleerd een pootje te geven.

Zo kunnen we doorgaan met ons zo helder mogelijk konkrete gebeurlijkheden voor ogen te stellen, die we als „leren” betitelen. Ik leer fietsen, zwemmen, machineschrijven, een vreemde taal spreken, wijn waarderen, een vreemde stad kennen. De soldaat leert kaartlezen, een terrein verkennen, zijn wapen onderhouden. Het kind leert de weg naar school, voorzichtig de straat over te steken. De jongen leert sportief voetballen, zichzelf beheersen, zijn mening handhaven. Het paard leert gehoorzamen aan de teugel. De papegaai leert praten. Enz. enz.

Nu kan men zich afvragen of honden werkelijk op de beschreven wijze een pootje leren geven, of de wijze van taalverwerving wel kan verlopen, zoals geschetst, of papegaaien praten, zelfs of er Marietjes, paarden, vreemde talen, enz. echt bestaan en of leren wel echt bestaat. Hoe terecht dergelijke vragen gesteld kunnen worden, nu laten we ze rusten. Alle vragen met betrekking tot het bestaan en de werkelijkheidswaarde van het beschrevene laten we buiten beschouwing. Of deze beschrijvingen als juist en reëel gehandhaafd kunnen worden doet voor ons op het ogenblik niet ter zake.

Iets waar we ook dan nog zeker van zijn, is het volgende. Wanneer we iets ervaren - iets beleven - zoals werd beschreven, dan kunnen we dit opvatten als „leren”. Op dit opvatten richten we nu heel onze aandacht. Daarover wensen we klaarheid. Duidelijk is, dat de voorgestelde ervaringen stuk voor stuk uiteenlopen en dat we ze toch beleven als in zekere zin gelijk. Zien we ze als „leren”, dan vatten we ze blijkbaar op als in een bepaald opzicht identiek. Dit identieke is voor ons leren in het algemeen. De vraag is, wat is dit gelijke waarop we doelen, wanneer we iets opvatten als „leren”? Laten we maar kijken.

a. We lieten ons reeds ontvallen, dat het steeds gebeurlijkheden zijn. Er is steeds een verloop in de tijd, waarin iets plaats vindt.

Steeds is er een duur waarin iets gebeurt. Zonder dat kunnen we ons **leren** niet voorstellen.

b. In dit tijdsverloop vindt een **verandering plaats die blijvend van aard is**. De toestand aan het eind verschilt duurzaam van die aan het begin.

c. Daarbij is er iets, dat verandert, dat zich **ondanks de verandering voor ons handhaaft als dezelfde**. „Ik” leer autorijden, „Jantje” leert de moedertaal, „de hond” leert pootjes geven, enz. Dit geldt niet voor alle veranderen: Het huis vervalst, De sneeuwman smelt, Het papier verbrandt. Dat wat verandert handhaaft zich in die gevallen niet. Dat wat **leert** - de drager van de verandering - blijft, evenals bijvoorbeeld iets dat groeit, krimpt of verkleurt.

d. De **verandering blijkt uit het gedrag, uit de wijze van doen van de drager**. Uit mijn autorijden blijkt, dat ik het **leerde**. Uit de reacties van het paard blijkt, dat het **leerde** gehoorzamen aan de teugel. Door de bijbehorende vragen te beantwoorden toon ik mijzelf en anderen, dat ik de les **geleerd** heb.

e. Door te **leren** wint de drager aan **mogelijkheden**. Hij verwerft zich nieuwe gedragsmogelijkheden. Zijn kunnen neemt toe. Iets dat voorheen niet kon wordt mogelijk. De drager van de verandering maakt zich iets nieuws eigen.

f. De **verandering heeft plaats op grond van het feit dat de drager ervan iets ervaart**.

Geen **leren** zonder beleven. Alleen hij leert, aan wie iets overkomt. Eventueel overkomt hem iets, omdat hij zelf iets doet, zoals bijvoorbeeld de pianist, die toonladders oefent.

Groeien en uitrusten doen ook het kunnen toenemen. Ze voltrekken zich echter niet op grond van belevingen van de drager. We noemen het **geen leren**. Evenmin spreken we van **leren**, wanneer een opname-apparaat een gesprek vastlegt, wanneer een computer wordt „uitgebreid”, wanneer een motor wordt opgevoerd of afgesteld. Toch is hier winst aan „kunnen”, die tot uiting komt in een wijze van doen. De verandering komt echter niet tot stand op grond van het feit dat de drager iets ervaart.

Dingen, die beleven, noemen we **subjekten**. Alleen **subjekten leren** **blijikbaar**.

g. Het **veranderen en de verandering vallen aan de drager zelf niet rechtstreeks waar te nemen**. Aan het kind kan ik niet zien of het **leerde** schrijven, fietsen, zwemmen, enz. Zolang de vreemdeling zijn mond niet open doet kan ik aan hem niet zien welke taal hij **leerde**

spreken. Niemand kan aan mij zien of ik **leerde** schaatsen. Zelf kan ik niet ontdekken of ik het **verleerd** ben, tenzij ik het weer probeer. Tijdens het **leren** van onregelmatige werkwoorden kan ook het lerende kind zelf niet waarnemen of het geleerd heeft, tenzij het probeert de betrokken gedragingen uit te voeren.

Het **leren** en het geleerd hebben tonen zichzelf niet rechtstreeks, ook niet aan de lerende. Het **leren** zelf blijft „verborgen”.

Laten we onze poging om tot een wezensschauw van de algemeenheid „**leren**” te geraken - onze poging ons opvatten van „**leren**” waar te nemen - hier voorlopig beëindigen. Wat hebben we gezien? Het resultaat van ons onderzoek kunnen we als volgt samenvatten: vatten we iets op als „**leren**”, dan vatten we het op als **het verruimen van de gedragsmogelijkheden van een subjeet op grond van ervaren**.

Een onvoltooide wezensschauw.

Het vermelde resultaat is niet bepaald verrassend. Het is bijna zelfs triviaal. Soortgelijke omschrijvingen van „**leren**” komt men veelvuldig tegen.

Dit behoeft ons van de andere kant ook weer niet te verwonderen. In dit geval - het gaat om een empirisch begrip - wil een wezensschauw niet meer zijn, dan een weer actief en tot op het niveau van de evidentie bezit nemen van kennisobjecten, die voorheen door ons werden gekonstitueerd, maar die ons doorgaans slechts leeg worden aangeboden uit de retentionele horizon, waar ze gesedimenteerd rusten. We lieten het begrip „**leren**” alleen uit een donkere achtergrond weer naar voren treden en bevestigden het voor ons. We namen het voor onze verantwoording. Iets werkelijk nieuws mogen we dan niet verwachten.

Toch zijn we op iets merkwaardigs gestoten. We vatten „**leren**” op als een empirisch begrip. Tegelijk kwamen we tot de bevinding, dat **leren** zelf niet (zintuiglijk) waarneembaar is.

Bij nader toezien realiseren we ons, dat dit op zich niet ongewoon is. Begrippen als „elektrische stroom”, „magnetisme”, „zwaartekracht”, „valentie van een element”, „intelligentie”, „attitude”, enz. verwijzen ook niet naar rechtstreeks waarneembare verschijnselen. De betrokken empirische wetenschappen voelen zich daardoor geenszins gehinderd. De begrippen treden in hun theorieën en onderzoekingen op als „constructs”, die het mogelijk maken een veelheid van wetmatige

samenhangen tussen waarneembare verschijnselen te verklaren. Doorgaans hebben deze „constructs” zich in reeksen van onderzoeken „bewährt”.

Zo gezien zou „leren” een „construct” zijn, dat reeds op voorwetenschappelijk niveau werd gekonstitueerd en dat door de psychologie, enz. werd overgenomen. Merkwaardig is dan wel, dat het begrip zich in het voorwetenschappelijk gebruik voortdurend blijkt te „bewähren” en dat het, zoals we in het eerste hoofdstuk zagen, dit in het wetenschappelijk onderzoek minder overtuigend doet.

Terwijl het niet zintuiglijk waarneembaar zijn van het „leren” voor het empirisch onderzoek geen enkele moeilijkheid oplevert, blijkt het dit echter wel te doen, nu wij een poging doen een uit de fenomenologie stammende methode van onderzoek toe te passen. Een wezenschouw is immers niet voltooid, de fundering van een begrip is niet geslaagd, zolang niet is doorgestoten tot het niveau van het passief gegeven, in dit geval dus tot het niveau van het zintuiglijk waarnemen. We zijn bij onze poging tot fundering van het begrip „leren” halverwege blijven steken. De wezensschouw bleef onvoltooid. We kwamen niet verder dan een „verduidelijking” van de term.

Een waarschijnlijk goed hanteerbare maar weinig originele definitie werd gewonnen. Een tot het fundament doorgezette wezensschouw dient echter naar Husserl's opvatting niet alleen te leiden tot „duidelijkheid” - dit is: het op een adequate wijze vrij ter beschikking zijn van het begrip - maar ook tot „helderheid” 281). Onder helderheid wordt dan verstaan, dat de gehele reeks van intentionele akten, die ons er toe brachten de betrokken algemeenheid te stellen, zoals we ze stellen, op actief niveau ter beschikking is. Het begrip moet helder voorzien worden naar zijn konstitutie, tot op het niveau van het waarnemen van het passief gegeven. Tot het fundament van „leren” zijn we blijkbaar nog niet doorgestoten.

De moeilijkheid waarvoor we ons geplaatst zien is niet gering. We wensen tot een gefundeerd kennen van „leren” te geraken. Daartoe dienen we actief onze objektiverende akten, waardoor we „leren” voor ons deden bestaan te hernemen, tot op het niveau van het passief gegeven. Nu kan iets op twee wijzen passief gegeven zijn, te weten als bewustzijnsimmanent en als bewustzijnstrancendent.

Voorheen, in hoofdstuk II, kwamen we tot de bevinding, dat we van „leren” geen direkte beleving hebben. „Leren” wordt ons dus immanent niet passief aangeboden.

Nu zien we, dat „leren” evenmin zintuiglijk wordt waargenomen. Noch in de immanente sfeer, noch in de transcendente treffen we leren aan als een direkte gegevenheid. Hoe vinden we hier de weg naar de bron? Hoe komen we „zur Sache”?

Op zich is het probleem toch weer niet zo ongewoon. Niemand ziet een boom of een kind groeien. Het groeien voltrekt zich niet voor onze ogen. Ook een bloem gaat niet, of gaat zelden op een direkt zichtbare wijze open. Op een gegeven moment zien we echter, dat hij open is, terwijl we ons herinneren, dat hij voorheen gesloten was. Zo is het ook met het groeiende kind. Op een gegeven moment valt het ons op, dat het gegroeid is. Familieleden, die een kind een tijd niet gezien hebben, plegen verrast uit te roepen: „Wat ben je groot geworden”.

Blijkbaar wordt hier het opengaan, het groeien enz. niet direkt waargenomen, het wordt gekonstateerd op grond van een vergelijking van het direkt waargenomene met een reproductie uit het verleden. Een verandering kan zich zo traag voltrekken, dat deze binnen de spanwijdte van de retentie, binnen het levende „nu” niet meer beleefd wordt. Objektivering ervan in de vorm van waarnemen is dan niet mogelijk. Iets individueels wordt dan immers onmiddellijk present gesteld. Pas door een beroep te doen op de herinnering, door vergelijking van het waargenomene met het gereproduceerde wordt het mogelijk de verandering - de groei, het opengaan - als objekt te stellen. In onze voorbeelden van „leren” komt achteraf gezien ook iets dergelijks tot uiting. Ouders konstateren verrast dat het kind „mamma” zegt. Ik betrap me er op dat het autorijden nu „vanzelf” gaat. Vader zegt grinnikend: „Van je afbijten heb je blijkbaar al geleerd”.

Ditzelfde kan ook meer „technisch” uitgedrukt worden. In de zin van Husserl hebben we bij onze poging tot het schouwen van de algemeenheid „leren” dit objekt wel degelijk voor ons gesteld. We hebben de algemeenheid „leren” waargenomen. De beleving, die ons daartoe de mogelijkheid bood, die optrad als „Abschattung” van „leren”, blijkt evenwel geen beleving van een objektivering van een passieve gegevenheid te zijn. Het was de beleving van een objektivering van een andere objektiverende akt, te weten het vaststellen van het resultaat van een vergelijking van een waarneming met een reproductie. De trapsgewijze opbouw van intentionele akten, die ons het objekt „leren” in het algemeen geeft blijkt niet van de allereenvoudigste

struktuur. Het fundament van het begrip „leren” reikt dieper. „Leren” blijkt een begrip met een „dubbele bodem”. Om het tot volledige helderheid te brengen zullen we dus dieper door moeten dringen.

Ons kennen van *leren* is gefundeerd in ons kennen van belevingen en gedragswijzen van subjecten.

In zeer algemene zin staat ons nu wel voor ogen op welke wijze onze poging om tot een wezensschouw van „leren” te geraken voltooid kan worden. We zullen dit vage plan echter moeten uitvoeren, er zodanig vorm aan moeten geven, dat volledige helderheid is bereikt.

Hoe maken we daarmee een begin? We zullen opnieuw aansluiting moeten zoeken bij onze voorbeelden van „leren”. Het blijven voorbeelden van „leren”, maar we weten nu, dat het „leren” zelf er niet zinnelijk aanschouwelijk in is gegeven en niet in gegeven kan zijn.

Wat is in de gefantaseerde situaties wel onmiddellijk gegeven? Wat stellen we ons voor ogen? Wat we echt zien is het volgende: Een chauffeur, die aan het stuurwiel draait, op pedalen trapt, op knoppen duwt, uitkijkt, denkt wat hij zal gaan doen, in spanning zit, schrikt, zich onzeker voelt, geleidelijk rustiger wordt, soepel en adequaat gaat reageren, zich op zijn gemak gaat voelen, enz.

Vervolgens: een jongen, die een woord zegt, die brabbelt, hapert, blij en trots is, zinnen begrijpt en uitsprekt, naar school gaat, boeken leest, gespannen een voordracht houdt, hartstochtelijk aan discussies deelneemt, enz.

Een jonge hond, die tegen zijn baas opspringt, die ravotten wil, met zijn poten zwaait, zich verheugd toont, een poot uitsteekt, iets door heeft, enz.

Wat in de voorbeelden gegeven is op het niveau van het zinnelijk aanschouwelijke, dat zijn belevende en zich gedragende subjecten.

Onze kennis van *leren* is blijkbaar gefundeerd in kennis van subjecten, van hun *gedragingen* en van hun *belevingen*. Dit is overigens in overeenstemming met het voorlopige resultaat van onze wezensschouw: „leren is verruiming van de gedragsmogelijkheden van een subject op grond van ervaren (= *beleven*).” **Onze kennis van *leren* hebben we echter niet tot werkelijke helderheid gebracht, zolang we ons kennen van subjecten met hun belevingen en gedragingen niet volledig doorlicht hebben.** Een volgende taak tekent zich af.

Hoezeer relaties met anderen aanleiding kunnen geven tot pro-

blemen, op voorwetenschappelijk niveau twijfelt niemand eraan, dat we andere subjecten, hun belevingen en hun gedragingen kunnen kennen. In onze voorbeelden van „leren” werd er dan ook geheel argeloos en onbekommerd over gesproken.

Probeert men dit kennen te begrijpen, dan blijkt dit toch niet gemakkelijk te zijn. Het subject als object van kennen heeft iets van een paradox. Het kennen van de ander, de „intersubjectiviteit”, is een klassiek thema en een chronisch punt van discussie in kringen van wijsgeren. De taak die ons wacht lijkt niet gering, om niet te zeggen, haast uitzichtloos.

Toch is ons nu duidelijk, dat we onze problematiek met betrekking tot het „leren” niet tot oplossing kunnen brengen, zolang het kennen van de ander niet is doorlicht in de zin van Husserl, zolang deze kennis niet is gefundeerd op de wijze, die de wetenschap nastreeft, of tenminste behoort na te streven.

Ons is nu ook duidelijk, dat wetenschappen als psychologie, pedagogiek, onderwijskunde, psychiatrie, enz. - wetenschappen waar het begrip „leren” een centrale rol vervult - op een belangrijk punt in het duister tasten, en overgeleverd zijn aan toevalligheden, zolang zij het kennen van de ander niet door funderingsakten tot volledige helderheid, tot evidentie hebben gebracht. Dit geldt temeer, wanneer in deze wetenschappen niet het leren op zich, maar, zoals in onderwijskunde, psychiatrie en pedagogiek, het leren aan en door de ander centraal staat.

We realiseren ons nu, dat in de voorafgaande hoofdstukken voortdurend ons kennen van de dingen, van de wereld en van onszelf aan de orde is geweest, maar dat het kennen van de ander volledig een witte plek is gebleven. Dit is niet toevallig. De ander behoort tot de bewustzijnstrascendente sfeer. Toepassing van de fenomenologische methode van de reductie houdt in, dat ook van het bestaan van de ander wordt afgezien. Husserl beklemtoont, dat deze kunstgreep ons juist in staat stelt tot klaarheid te komen over ons kennen van al wat voor ons bestaat. Het kennen van de ander, van onze soortgenoten, vormt daarbij een thema met heel eigen facetten en eigen moeilijkheden. In de voorgaande hoofdstukken was er geen aanleiding deze aan de orde te stellen. We zien ons nu genoodzaakt dit te doen, en wel op een fundamentele wijze.

Nu heeft Husserl zich met deze problematiek zelf wel zeer intensief bezig gehouden. We kunnen weer opnieuw zijn voetspoor volgen. Dit intermezzo „voor eigen rekening” kan worden afgesloten.

XV: HET LEREN KENNEN VAN DE ANDER, HET LEREN KENNEN DOOR DE ANDER.

De intersubjectiviteit bij Husserl.

Subjekt-zijn - beleven - veronderstelt de merkwaardige synthese in de tijd, die we in de methodische toewending tot het eigen bewustzijn op het spoor zijn gekomen. Zoals we zagen, beleven houdt in: komend vanuit een verleden, gericht op een toekomst een synthese als oer-impressie ontvangen in een verglijdend „nu”.

Zo we al aannemen dat andere subjecten bestaan, dan blijft de vraag, hoe we toegang hebben tot hun beleven, tot hun immanente sfeer, tot hun ervaren.

Voor ons is deze vraag belangrijk, omdat zonder een afdoend antwoord het **leren** voor ons ondoorzichtig blijft. Doorstoten naar het kennen van de ander was voor het welslagen van Husserl's zelf gestelde taak echter evenzeer onontbeerlijk. Het ging hem immers uiteindelijk om het wetenschappelijk kennen en de grondslag daarvan. Het ging om het **leren der geleerden**. Wetenschappelijke kennis is - ook in de ogen van Husserl - het werk en het bezit van een gemeenschap van mensen. Naar men aanneemt heeft hij zich dan ook - zij het niet onderbroken - sedert 1906 met de problematiek van de intersubjectiviteit intensief bezig gehouden.

Binnen de grenzen, die hij zich in de reductie stelt, is de fenomenoloog een eenzaam denker. In de reductie moet de zijnsgeïgheid van de andere mens, de sociale structuur, de cultuur en dus ook van de wetenschap buiten beschouwing blijven. Als geldingsfenomeen blijven ze echter wel binnen de gezichtskring. In mijn bewustzijn tref ik niet de ander, maar wel mijn kennen van de ander aan. Zolang de fenomenoloog dit „kennen van de anderen” binnen de reductie niet expliciet en evident heeft opgehelderd, ligt het kennen van het **leren der geleerden** niet binnen bereik.

Zoals reeds werd aangeduid, beschouwingen over het kennen van andere „bewustzijnen” vindt men bij Husserl op meerdere plaatsen (282). Een uitvoerige en systematische uiteenzetting geeft hij in de Vijfde Cartesiaanse Meditatie (283), welke in de jaren 1929-1931, dus betrekkelijk laat, tot stand kwam. Opvallend is overigens, dat in de betrokken tekst, meer nog dan elders in Husserl's werk, toespelingen worden gemaakt op nog resterende lakunes, op delen welke slechts een schets in hoofdlijnen geven, op het vele werk dat nog te doen valt, op

het programmatisch karakter van uitspraken, enz. 284). Daaruit moge spreken, hoezeer Husserl zelf beseftte, dat hier een knelpunt lag met betrekking tot de historische taak, welke hij zichzelf gesteld had. Werkelijke twijfel aan de juistheid van de weg welke hij was ingeslagen, klinkt in dit geschrift echter niet door. Het uiteindelijke doel staat voor hem vast.

De eigenlijke benaderingswijze van de 5de meditatie is een metafysische. Het perspectief, waarin Husserl's werk door ons gezien wordt reikt minder ver. Met een meer nabij doel voor ogen - verheldering van de problematiek van het **leren** - wordt in het volgende een poging gedaan, hetgeen Husserl met name in de vijfde meditatie zegt met betrekking tot de intersubjectiviteit, samen te vatten.

De primordiale sfeer.

Zich wendend tot de gestelde wereld treft het bewustzijn ook andere subjecten aan. Is dit niet in tegenspraak met het verworven inzicht, dat het bewustzijn zelf zijn wereld stelt? Is de ander slechts een keuze van mij en dus geen werkelijk ander ik, geen werkelijk oorspronkelijk initiatief? Hoe moet dit gedacht worden?

Om tot klaarheid te komen past Husserl een bijzondere vorm van reductie toe. Van al het hier betwijfelde - het bestaan van de ander, de oorspronkelijke zingeving door de ander - wordt afgezien. Wat rest is mijn konkrete ik met zijn bewustzijnsstroom, zijn zingevingen in de vorm van eigen habitualiteiten, de eigen wereld en ook het eigen lichaam als direkt beschikbaar en direkt toegankelijk. Wat resteert blijkt een in zich denkbare afgeronde eenheid, een sfeer die geheel de mij eigene is, waarover ik beschik. In de terminologie welke in het voorgaande naar voren kwam is het de sfeer van het immanent-transcendente.

Deze sfeer is onmiskenbaar strikt persoonlijk, privé, alleen voor mij. Slechts door mijn syntheses gaan hier dingen voor mij bestaan. Voor mij vindt „Bewährung” en eventueel modalisering plaats. Het is de sfeer waarin iets onmiddellijk zelf aan mij gegeven kan zijn. Het is bijgevolg de enige basis voor mijn kennis. Plaats voor een ander ego, een ander initiatief, dat voor mij zou doen bestaan, is er niet. Husserl spreekt van de **primordiale sfeer**. Hij grijpt ook wel terug naar de term **monade** van Leibniz.

De primordiale sfeer is de enige basis voor mijn kennis. Direkte

zelfgegevenheid van een ander bewustzijn, een ander zingend initiatief is er ondenkbaar. Hoe kunnen we dan de ander kennen?

We nemen de ander waar.

In mijn primordiale sfeer kan geen ander bewustzijn als zodanig, als oorspronkelijk initiatief, werkzaam zijn. Wel kan een oerimpressie optreden, die mij motiveert een lichaam te stellen, waarover een ander ik beschikt, zoals ik beschik over het eigen lichaam, dat ik gesteld heb.

Dit beschikken over mijn lichaam is mij onmiddellijk gegeven in mijn primordiale sfeer. Wanneer in de wereld, die ik stel op grond van passieve synthese, zich structuren aftekenen, die overeenkomst vertonen met mijn lijfelijke, dan vindt op passief niveau een synthese plaats door associatie. In een receptief-actieve toewending, in een waarneming, kan dan een ander lichaam zoals het mijne gesteld worden. Zo wordt het lichaam fundament voor de motivatie tot het stellen van de ander. De ander is niet zelf als bewustzijn maar wel als lijfelijke gegeven. Een andere originaire, een andere primordiale sfeer wordt gesteld. Ik neem de ander waar, strikt in de zin die Husserl aan de term waarnemen gaf: het onmiddellijk gegeven zijn van iets individueels. De ander verschijnt mij. Vanuit de passieve sfeer wordt hij mij aangeboden. Het andere bewustzijn toont zich niet direct, maar via de „Selbstgabe” van het doorleefde lichaam. Met termen van Husserl: er is geen presentatie maar appresentatie.

Is de ander eenmaal gesteld in het waarnemen van een lichaam, dan volgt, zoals bij alle voortgezet waarnemen, een niet meer eindigende reeks van modalisering, vervullingen, „Bewährungen”, enz. De ander handhaaft zich voor mij door eenstemmigheid van wisselende gedragingen en „gebaren”. Ik leer hem steeds meer kennen en tegelijk blijft hij de ander, de vreemde, de in zijn bewustzijnsinnerlijkheid voor mij ontoegankelijke. Zoals we gezien hebben, voor al het bewustzijns transcendent waargenomen, geldt, dat volledige zelfgegevenheid, volledige evidentie een onbereikbaar, een in het oneindige liggend ideaal is. Met betrekking tot de primordiale sfeer en het „zuiver ik” van de ander blijkt evidentie nog op een bijzondere wijze uitgesloten. Wat dit betreft, heb ik nog in een andere zin slechts mijn „vermoedens”, zij het gemotiveerde vermoedens.

De ander leent zich bijgevolg op een geheel eigen wijze voor toe-

wending in de aktieve waarneming. De anderen vormen een nieuwe categorie van absolute substraten 285). Ook zij zijn reeds op passief niveau gegeven als dragers van bepalingen. Zij onderscheiden zich echter van de „dingen” uit de „Allnatur” door hun subjekt zijn, door een eigen initiatief, dat overeenkomst vertoont met het initiatief, dat ik zelf ben.

Is eenmaal de ander gesteld, dan straalt dit uit over de wereld van de dingen. De dingen uit de natuur vertonen niet alleen bepalingen als natuurding. Ze kunnen zich ook aan ons vertonen als door mensen gevormd, als dragers van een bepaaldheid in de vorm van een bestemming, een geestelijke zijnszin. Het waarnemen van een tafel, een huis, een weg, een akker, een brief, enz. vindt zijn afsluiting niet in het stellen van een ruimtelijk ding alleen. In het waarnemen ervan dring ik door tot een andere subjektiviteit, iets dat niet alleen maar ding, alleen maar lichaam is. Ik ervaar mede een andere bron van zin. Een andere subjektiviteit komt tot uitdrukking.

Deze mogelijke bijzondere bepaaldheid van de dragers wordt er ook in dit geval niet pas in de ontvouwing aan toegekend. Het ding draagt de bepaling als kultuurobject op een oorspronkelijke wijze. Op passief niveau toont het zich reeds als zodanig. De kultuurobjecten zijn als zodanig weer absoluut substraat op een eigen wijze. Hun ontvouwing vertoont bijgevolg eigen trekken 286).

Ik stel de ander als een andere bron van zin, als een ander zingevend subjekt. Zoals ik slechts tot de mijne heeft hij slechts toegang tot zijn immanente sfeer, tot zijn „waarnemen”, tot zijn zingeven. Maar via het waarnemen van zijn lijfelijkheid deel ik in zijn zingeving. Ik vermoed zijn zingeven en zijn wereld. In een voortdurend streven naar „Bewährung” tracht ik de geldigheid van dit medezingeven bevestigd te vinden. Het eigen ego, waarvan het bestaan in de reductie niet ontkend kan worden, stelt het ander ego ook als zingevend en mede-zingevend. Het doet dit niet in willekeur maar gemotiveerd.

In mijn primordiale sfeer kondigt zich het alter-ego aan door tussenkomst van onze lijfelijkheid en vestigt er zich als een oorspronkelijk initiatief, een andere bron van syntheses en zingevingen. Met het stellen van een wereld en van mijzelf tref ik de ander als een modifikatie van mijzelf. Zijn belevingen zijn voor mij niet toegankelijk zoals

de mijne dat zijn voor mij. Ik ontwerp hem echter wel als een subjezt, waarvoor geldt, dat ook hij mij ontwerpt als subjezt.

Door mede-zingeven, door „nachverstehen”, door „Einfühlung”, delen we in elkaars beleven, motivatie, waarnemen, kiezen. Uiteindelijk delen we zo in elkaars wereld. Monaden zijn niet rechtstreeks toegankelijk voor elkaar, zij kunnen zich echter als het ware in elkaar spiegelen. Naast de „Urstiftung” is er „Nachstiftung”.

Vormen van mede-zingeven.

Voorzover gesproken kan worden van mede-zingeven kiest het subjezt niet onverdeeld oorspronkelijk zijn wereld en dus ook niet zichzelf. Wij konstitueren onze wereld en onszelf maar zeer ten dele oorspronkelijk. De genese van onze wereld en van ons zelf vindt voor een belangrijk deel plaats door mede-zingeven. We leren een wereld kennen, die mede door vele anderen is ontworpen. We realiseren in ons mogelijkheden, welke door vele anderen vòdr ons zijn ontdekt.

De „motivering” tot synthese op grond van mede-zingeven kan verschillend van aard zijn. De „Nachstiftung” kan met name meer op passief en meer op actief niveau plaats vinden.

Husserl onderscheidt hier:

a. **Het overnemen op grond van suggestie, van „gezag” alleen.** Hier is slechts sprake van overname van een zingeving. Het ik blijft zuiver receptief. De motivering geschiedt enkel door de ander. Voor de zaak zelf blijf ik volkomen blind. Reeksen van vooroordelen en hele brokstukken van levensovertuigingen worden vaak overgenomen, zonder dat ooit de mogelijkheid van het tegendeel zelfs maar gezien is.

b. **Het actief instemmen met de „Stiftungen” van de ander.** Het ik kiest hier actief. De affektieve kracht welke hiertoe motiveert stamt echter niet uit de synthese zelf waarvoor gekozen wordt, maar uit de ander. Ook hier is het ik nog blind voor de uiteindelijke synthese.

Tot het mede-zingeven zelf, hetgeen ook een synthese is, heeft het zich echter actief en positief partijkiezend gewend. „Vader wil het zo”. „De meester heeft het gezegd”. „Het staat in de krant”. Enz.

c. **Het uit eigen motivering mee-voltrekken van het zingeven door de ander.** Het subjezt wordt hier in vrijheid door de ander gemotiveerd. Al is het subjezt niet de „auteur”, modalisering en „Bewährung” voltrekken zich uiteindelijk toch oorspronkelijk vanuit de synthese in kwestie. Bijna niemand ontdekt zelf op een oorspronkelijke wijze stellingen uit de wiskunde. Wie wiskunde studeert wordt bij zijn zingevingen gemotiveerd door anderen, maar wanneer hij op een

juiste wijze studeert, geeft hij zich alleen gewonnen, wanneer hij zelf volledig door de zaak zelf overtuigd is. Alle wetenschappelijke kennis dient op deze wijze „overgedragen” te worden. Wetenschappelijke kennis overigens niet alleen.

Deze wat op zich staande analyse van Husserl 287) geeft overigens steun aan de verwachting, dat uiteindelijk op grond van zijn benaderingswijze met betrekking tot het **leren** ook iets te zeggen valt, dat voor het **leren** in opvoeding en onderwijs meer betekent, dan alleen een fundamentele theoretische verheldering.

Voorts valt op te merken, dat hier een duidelijke parallel aan de dag treedt met aktuele ideeën over samenleving, opvoeding, wetenschapsopvatting, bewustwording, enz., geïnspireerd vanuit Marx.

De objektieve wereld.

Mede-zingend kiezen we niet onverdeeld oorspronkelijk onszelf en onze wereld. Zingevingen vloeien ineen. Wij doordringen elkaar. Met handhaving van de geslotenheid van de primordiale sfeer is er gemeenschap. Er is een gemeenschap van monaden.

In het voor mij bestaande wordt met het bestaan van de ander ook het bestaan voor de ander en voor alle denkbare anderen meegedacht. In gemeenschap streven we naar eenstemmige „Bewährung”. De vervullingen, de korrekties, de annulleringen en modaliseringën kunnen onze wereld betreffen. Een wereld voor ons is in voortdurende wording. Het korrelaat van dit streven naar eenstemmigheid is een voor allen objectief zijnde wereld. Deze objektieve wereld ontwerpen we als intersubjektieve werkelijkheid, als wereld voor alle denkbare subjekten.

De wereld van de dingen wordt dan bijgevolg gedacht als vrij van alle subjektieve kwaliteiten. Deze zijn immers wisselend, afhankelijk van zich wijzigende aspecten en van de geaardheid en de momentane toestand van een ervarend subjeet. De dingen in de objektieve wereld worden door ons gesteld als korrelaat van hetgeen zich in wisselende verschijningsvormen aan alle denkbare subjekten voordoet. Het objektieve ding is een regel voor mogelijk verschijnen aan allen.

Van welke aard is deze regel?

De intersubjektieve wereld vestigt zich voor ons door een objektiverende akt, gemotiveerd vanuit de wisselende verschijningen. Het voor allen steeds aanwezig geachte geldt daarbij als norm. Dit steeds aanwezige is de „einheitliche” samenhang in tijd en ruimte. De dingen in de wereld voor allen - de objektieve wereld - ontvangen hun bepaling vanuit een onwrikbare samenhang in tijd en ruimte (288). De objektieve wereld wordt door ons gesteld als een geheel van wetmatige samenhangen. De dingen hebben er uiteindelijk slechts tijd-ruimtelijke kwaliteiten. Alles is er in principe exakt kwantificeerbaar. Elke volgende ruimtelijke konstellatie wordt gedacht als volkomen bepaald vanuit de voorafgaande. De wetmatige samenhang die er heerst, is de „berekende” samenhang, dit in tegenstelling tot de samenhang - de „wetmatigheid” - van het ik - van het stromend beleven - die een samenhang is op grond van motivatie, van zinvolheid, van samenhang op grond van „omdat”. Ook de zinnelijke kwaliteiten - kleur, klank,

smaak, enz. - worden in de objektieve wereld gesitueerd als veranderingen van plaats, zich voltrekkend volgens causale wetten, welke in de leer van het geluid, het licht, enz. geformuleerd worden. De wereld voor allen is de wereld van de fysika, het ding voor allen is het fysisch ding.

Door het in de beschouwing betrekken van de intersubjectiviteit verruimt zich hetgeen reeds gezegd werd met betrekking tot het waarnemen 289) en het *leren* kennen in het algemeen 290) op een ingrijpende wijze. De intersubjectieve objektieve wereld tekent zich af als het geheel van kennis, waarin uiteindelijk slechts tijdruimtelijke kwaliteiten en voorspelling mogelijk makende wetmatigheden gelden. Het is de wereld, waarvan wij via de methode van de natuurwetenschappen gefundeerde kennis trachten te verwerven 291).

Het subjeet in de objektieve wereld.

Als lichaam hebben de subjekten - ook ik als empirisch subjeet - hun eigen plaats in de objektieve tijd-ruimtelijke wereld. We nemen de lichamen waar in de natuur. We zien hun bewegingen. We nemen gedragingen waar. Door voortgezette waarneming gaan we allerlei typen van gedragingen onderscheiden. Door vergelijking van gedragingen op uiteenlopende tijdstippen stellen we vast, dat gedragswijzen van subjekten veranderen, dat ze winnen aan structuur en efficiëntie. We begrijpen dit als *leren*. *Leren* als empirisch begrip heeft hier een onverdachte basis. Het kan zijn vruchtbaarheid voor ons kennen gaan bewijzen. Door voortgezet waarnemen van in de objektieve werkelijkheid gestelde subjekten ontdekken we geleidelijk variaties, structuren, en wetmatigheden, volgens welke het *leren* van gedragingen zich ordent.

Het is met name de **natuurwetenschappelijke psychologie**, die streeft naar gefundeerde kennis van de subjekten in de natuur, in de wereld van de fysische verschijnselen, naar gefundeerde kennis van hun gedrag en van hun *leren*.

We kunnen de subjekten in de objektieve werkelijkheid opvatten als zich gedragende - als bezielde - lichamen. We kunnen ze echter ook waarnemen als eenheden, die zelf een wereld om zich ontwerpen, zoals wij dit doen. Het andere subjeet wordt dan opgevat als een andere „aktieve sfeer”, als een systeem van motieven, als een eenheid die samenhangt op grond van de wetmatigheid van het „omdat”. Ik kan me inleven in de ander als persoon. Deze kan zich aan mij openbaren

door gebaren, door kunstuitingen, door taal, enz. Ik kan zijn systeem van motieven - zijn wereld, zijn dingen, zijn structuur van begrippen en oordelen, zijn waarden, enz. - mee beleven. In de zin van Husserl is ook dit waarnemen, dus **leren** kennen 292). In deze zin - **leren** als kennis verwerven van het motivatiesysteem van de ander - komt de term **leren** inderdaad enkele malen bij Husserl voor 293).

Ik kan niet alleen kennis nemen van het actief stellingnemen van de ander, hem waarnemend onderken ik ook het tot stand komen van zijn „habitualiteiten”, en zijn reeds tot stand gekomen „habitualiteiten”. De veranderingen, die ik op deze wijze bij hem vaststel noem ik evenzeer **leren**. Kinderen **leren** denken, ze **leren** wiskunde. Volwassenen **leren** nieuwe kunstuitingen naar waarde schatten. Enz. Ook hier treffen we regelmatigheden, in de vorm van invoelbare, zinvolle samenhangen. Het is de **geesteswetenschappelijke psychologie**, die streeft naar gefundeerde kennis van deze regelmatigheden.

In de objektieve wereld van allen treffen we niet alleen de individuen met hun geschiedenis. We nemen - in de zin van Husserl - ook volkeren waar, kulturen, stijlen, zeden, kultuurprodukten, enz. Ook van het in gemeenschap zingeven en van de in gemeenschap gegeven zin trachten we kennis te verwerven.

Het in gemeenschap geven van zin kan mee-voltrokken worden. Er is een kennen van de kulturen en van hun rijkdom aan verscheidenheid. De er in werkzame motiveringen kunnen we „nachfühlen” en verstaan. De wording ervan kunnen we volgen. Het historische wordt begrijpelijk. Er is niet alleen intersubjektieve kennis van de natuur en van de individuele subjecten, maar ook van het leven van de „Gemeingeist”, van kunst, religie, zeden, enz. Er is een intersubjektieve kennis van „levensbeschouwingen” 294).

De **geesteswetenschappen** in het algemeen stellen zich tot taak onze kennis van deze aard te funderen.

Te bedenken valt hierbij, dat zowel de fysika, als de natuurwetenschappelijke psychologie, als de geesteswetenschappelijke psychologie, als de geesteswetenschappen streven naar gefundeerde kennis van de **werkelijkheid** voor allen, dat het in Husserl's oog dus empirische wetenschappen zijn, die werken met empirische begrippen. Bijgevolg zijn het wetenschappen, die voor hun uiteindelijke „Bewährung” aangewezen zijn op het bewustzijnstrascendente waarnemen.

Immers slechts in het konkrete zintuiglijke waarnemen zijn we bij het werkelijke zelf.

In principe is met het bovenstaande een van Husserl's belangrijkste doelstellingen bereikt. Binnen de grenzen van de reductie, met en door respektering van het idee van het evident aan zichzelf gegeven zijn van het bewustzijn, met en door handhaving van de stelling, dat alles wat voor mij bestaat zijn gelding van mij ontvangt, werd ons streven naar objectieve kennis doorzichtig tot in zijn fundament. Door in de reductie het andere en de ander op te geven werden zij in hun eigen zijnswaarde pas goed onderkend.

Ons werd intussen duidelijk, dat wij met de term „leren” verwijzen naar de genese van in de objectieve werkelijkheid gestelde subjecten.

Leren als gaan delen in een reeds intersubjectief ontworpen wereld.

Leren bleek voor het menselijk subject geen eenzaam avontuur. Onze wereld is ons „voorgegeven”. Ze is doortrokken van zingevingen welke vòòr ons door anderen voltrokken werden. De intersubjectiviteit blijkt de bodem voor intersubjectieve kennis, voor een intersubjectieve wereld.

Wij stellen onze wereld, maar we doen dit niet alleen. We **leerden** en **leren** een wereld kennen, die ontworpen werd en wordt door een gemeenschap van monaden. Onze ervaringen vloeien ineen. Er is een intersubjectief tot gemeenschappelijkheid gebrachte ervaring, gericht op een objectieve wereld voor allen. Er is een harmonie van monaden, die een er mee in overstemming zijnde genese van afzonderlijke monaden impliceert 295).

Hiermee wordt een groot veld van problemen gemaakt, welke een belangrijke rol spelen in het traditionele denken met betrekking tot het **leren**, problemen van ontwikkeling, opvoeding en onderwijs. Slechts een enkele maal komt men overigens in dit verband de term **leren** bij Husserl tegen 296). De richting van waaruit, en het perspectief waarin vanuit de fenomenologie dit **leren** gezien wordt, is desalniettemin een volkomen eigene en een zeer verhelderende.

Konstitutief gezien ben ik, is mijn primordiale sfeer de oervorm, het eerst „geleerde”, het van binnenuit onmiddellijk gegevene. In een samenspel van mijn eigen zingeven en de zingeving van de gemeenschap waarin ik geboren ben, opgroei en mijn opvoeding ontvang, word ik tot een konkrete persoon, met eigen habitualiteiten in een eigen wereld.

Deze konkrete persoon is op zijn beurt weer de oervorm van waaruit andere personen, andere „werelden”, andere kulturen als varianten van mijn subjekt-zijn verstaan worden.

Met de verworven konkrete persoon en de gekonstitueerde wereld als uitgangspunt is het voorts mogelijk door te dringen in de wereld van subjecten welke verder van ons afstaan: afwijkende mensen, abnormaliteiten, hogere en lagere dieren.

De problematiek, die in dit laatstgenoemde besloten ligt raakt Husserl slechts af en toe even aan (297). Wel zegt hij, dat hier via een konstitutief-fenomenologische benadering door volhardend werken fundamentele opheldering gegeven zou kunnen worden.

Meer in het algemeen: voor het doorzien van **leren** in de aangegeven zin, het **leren** waarover de ontwikkelingspsychologie, de pedagogiek en de didaktiek spreken heeft Husserl vanuit zijn benaderingswijze, ook naar zijn eigen mening, slechts de meest fundamentele lagen bewerkt. Voor men aan verderliggende problemen van de genese in deze zin toe is, zal naar Husserl's opvatting eerst nog een „ungeheure auslegende Arbeit” met betrekking tot dieper liggende lagen verricht moeten worden (298).

Ervaring, „Bildung”, wereldbeschouwing.

De persoonlijke „habitus” als resultaat van **leren**, als neerslag van de in de loop van het leven - tot „nu” toe - gedane keuzen noemt Husserl soms „ervaring” (299). De ervaring betreft dan de neerslag van de enkelvoudige waarneming en de daarop gebaseerde denkacten tot de meest gekompliceerde toe, maar ook van de beleving van esthetische waarden, ethische waarden, technische mogelijkheden, praktische nuttigheid, enz. Kortom we doen niet alleen theoretische maar ook axiologische en praktische ervaring op. Ervaring verwijst niet alleen naar kennend, maar ook naar waarderend en willend beleven.

De veelzijdig ervarene, de „Gebildete” heeft zich een rijk en veelzijdig geheel van zingevingen eigen gemaakt. Betreft het een „Bildung” van hoog niveau, dan grijpen we wel terug naar de wat ouderwetse term „wijsheid” en spreken bijvoorbeeld van wereldwijsheid en levenswijsheid. Meer in trek zijn tegenwoordig termen als: **wereld- en levensbeschouwing en visie.**

Wijsheid en wereldbeschouwing in deze zin vormen een komponent van de nog verderreikende menselijke habitus, die ons als de idee van

de volmaakte deugd voor ogen zweeft, de habituele „deugdzaamheid” (Tüchtigkeit) met betrekking tot alle mogelijke vormen van menselijk stellingnemen, zowel kennend, waarderend, als willend.

Wereldbeschouwing en wijsheid zijn echter - zoals uit het voorgaande blijkt - evenmin als natuur en wereld, prestaties van geïsoleerde subjecten. In dit verband is een op zich gesteld subject een abstraktie. Elk subject is opgenomen in een cultuurgemeenschap en in een „tijd”. Het is daarom zinvol „Bildung” en wereldbeschouwing niet alleen toe te schrijven aan individuen, maar ook aan gemeenschappen en „tijden” 300).

Wetenschap en wereldbeschouwing.

Het voorgaande kan ook als volgt geformuleerd worden: „Bildung”, „levenswijsheid” en „levensbeschouwing” vormen een aspekt van de in een bepaalde fase uit het leven van een mens of een kultuur bereikte konkrete afspiegeling - „Abschattung” - van de idee der humaniteit (301). Zo gezien heeft iedere gemeenschap haar „filosofie” en is ieder mens een „wijsgeer”.

Onze persoonlijke zingevingen uit het verleden zijn echter doorgaans slechts habitueel aanwezig, zij zijn werkzaam vanuit de retentionele horizon, vanuit het donker, ongezien, „vergeten”. Bovendien zijn de zingevingen, welke we ons in onze genese in kommunikatie met een gemeenschap hebben eigen gemaakt, slechts voor een deel door ons mee voltrokken in hun oorspronkelijkheid. Veel van hetgeen leeft als geestelijk bezit in de kultuur, waarin we opgroeiden, maakten we ons eigen - leerden we - door „Nachstiftung” op passief niveau (302). Mijn opstelling bleef daarbij min of meer passief, ik werd gemotiveerd door de anderen, door hun „gezag”, en bleef blind voor de zaak zelf. Onvolkomenheid van samenhang en innerlijke tegenspraak zijn daardoor niet alleen niet uitgesloten in onze „Lebenswelt”, ze zijn onontkomelijk aanwezig.

Vanouds was in dit kompleks van ten dele helder doorziene en ten dele vergeten of niet tot persoonlijk bezit geworden zingevingen - die wereldbeschouwing werd genoemd - het wetenschappelijk denken mee opgenomen. Echter: „Unsere Erwägung vollzieht sich von der Höhe der wissenschaftlichen Kultur unserer Zeit aus, die eine Zeit zu gewaltigen Mächten objektivierter strenger Wissenschaft ist” (303). Onze tijd kenmerkt zich hierdoor, dat „de wetenschap” zich heeft losgemaakt uit levensbeschouwing en wijsheid. „Vielleicht gibt es im ganzen neuzeitlichen Leben keine mächtiger, unaufhaltsamer vordringende Idee, als die der Wissenschaft. Ihren Siegeslauf wird nichts hemmen” (304). Levensbeschouwing en wetenschap zullen van nu af in alle eeuwigheid gescheiden blijven. Of we het betreuren of niet, we zullen hier rekening mee moeten houden (305).

Hoe onderscheiden zich het streven naar wetenschap en het streven naar levenswijsheid?

Wetenschap wordt gedacht - werd gekonstitueerd - als voor alle tijden, als boventijdelijk. Generatie na generatie werkt met geestdrift

aan een en hetzelfde bouwwerk. Ieder voegt zijn bescheiden bijdrage toe, wetend, dat het bouwwerk nooit voltooid zal zijn. Wetenschap als „idee” is boventijdelijk, door geen relatie aan een bepaalde tijd of een bepaalde cultuur gebonden.

Het streven naar wetenschap is gericht op de volkomenheid van alle, ook de verste generaties. Wetenschap is een titel voor absolute, tijdeloze waarheid. Elke verworvenheid behoort er naar zijn bedoeling tot het bezit van geheel de verdere mensheid. Daarmee maakt ze ook mede deel uit van de materiële inhoud van het idee van de „Bildung”, de wijsheid en de wereldbeschouwing 306). Heeft de wetenschap gesproken, dan dient de wijsheid te **leren** 307).

Levenswijsheid en levensbeschouwing liggen daar tegenover naar hun idee binnen ons bereik. Zij worden als doel binnen het bereik van de enkeling gedacht, evenals bijvoorbeeld de deugdzaamheid. De „idee” der levensbeschouwing is bijgevolg voor elke tijd een andere 308).

Hiermee hangt samen een onderscheid in de wijze van overdracht van de zingevingen uit de wereldbeschouwing en die uit de wetenschap.

De wijsheid (de wereldbeschouwing) onderricht van persoon tot persoon. Slechts wie als persoon betekenis heeft, wie een hoge praktische, religieuze, ethische, sociale enz. waarde belichaamt, heeft recht zich „**belerend**” tot anderen te wenden. **Geleerd** wordt hier op grond van gezag, desnoods blind voor de zaak zelf.

De wetenschap daartegenover onderricht onpersoonlijk. Daar gelden geen grote namen. Daar heeft niemand gezag. Daar is geen plaats voor persoonlijke „meningen”, „zienswijzen”, „standpunten”. Voor zover ze er met enig recht zijn, zijn ze nog geen wetenschap, maar wetenschap in wording. Slechts de dingen, de „Sachen” en de problemen zijn er belangrijk. Wie de wetenschap dient hoeft geen wijsheid, maar theoretische begaafdheid.

Wordt wijsheid gekenmerkt door diepzinnigheid, diepzinnigheid strekt de wetenschap niet tot eer. Bij haar is diepzinnigheid een teken van verwardheid, van onrijpheid. Wetenschap is helder, goed geordend, doorzichtig, duidelijk, eenvoudig 309).

Zoals we zagen, het streven naar wetenschap - het **leren der geleerden** - houdt een bijzondere instelling in van het subjeet bij de aktieve toewending. Het is de theoretische instelling, dit is de

instelling, welke gericht is op het volledig en evident passend onder woorden brengen van het voorpredikatief gekende, op tot in zijn laatste grondslag actief doorziene kennis, op volledige fundering van onze kennis 310). De theoretische interesse is gericht op „die Erforschung des sachlich (d.i. theoretisch, vermöge der inneren Gesetzlichkeit der Sachen) Zusammengehörigen und daher in seiner Zusammengehörigkeit auch zusammen zu Erforschenden 311).

Een voor de toekomst onbegrensd gedachte gemeenschap van onderzoekers streeft naar een objektief - in de zin van voor ieder beschikbaar, toegankelijk en evident - geheel van kennis. Van streven naar wetenschap kan bijgevolg slechts gesproken worden, wanneer gepoogd wordt via een strenge en adequate methode, uitgaande van een helder gestelde problematiek een geheel van voor alle tijden waardevolle evidente kennis op te bouwen 312).

Kenmerkend voor het bestaan van een wetenschap is, dat een dergelijk geheel van kennis - een „Lehrgehalt“, een „Lehrsystem“ - zij het uiteraard onvoltooid en onvolmaakt, aanwijsbaar is. Kenmerkend voor het bestaan van een wetenschap is, dat iets kan worden aange-wezen dat geleerd kan worden. „Objektiven Bestand hat die Wissenschaft nur in ihrer Literatur, nur in Form von Schriftwerken hat sie ein eigenes, wenn auch zu dem Menschen und seinen intellektuellen Betätigungen beziehungsreiches Dasein; in dieser Form pflanzt sie sich durch die Jahrtausende fort und überdauert die Individuen, Generationen und Nationen“ 313).

Husserl aarzelt daarom niet (in 1910) te stellen, dat de filosofie als wetenschap niet bestaat 314). Hij betoogt met klem, dat ook een wijsbegeerte zich als strenge wetenschap dient te ontwikkelen. Zijn methode van de reductie ziet hij als de methode, volgens welke dit mogelijk zal zijn. De fenomenologie zal zich naar zijn mening ontwikkelen tot een „Lehrgehalt“ in strikte zin. Deze zal in principe in staat blijken: de bestaande wetenschappen de weg te wijzen uit de doolhof van hun „grondslagenproblematiek“, alle wetenschappen te omvatten, te funderen en zo het eeuwigheidsidee van de mensheid als een in het oneindige liggend punt steeds meer te benaderen. De systematische volledig ontwikkelde fenomenologie zou de ware universele ontologie zijn, die alle regionale zijnsmogelijkheden in zich zou sluiten: de universele wetenschap 315). Zij benadert dus, wat als ideaal leeft in alle wetenschappelijke activiteit, zoals Husserl dit omschreef. „In idealer Vollendung gedacht, wäre sie die Vernunft selbst, die neben und über sich keine Autorität mehr haben könnte“ 316).

Daarmee is het streven naar „wijsheid”, het streven naar binnen het bereik van de enkeling en van de aktualiteit liggende praktische - buiten de theoretische sfeer liggende - idealen niet veroordeeld.

Het natuurwetenschappelijk streven naar wijsheid was niet te laken, toen de fysika als strenge wetenschap nog niet bestond. Het begrensde „Lehrsystem” van elke strenge wetenschap is omgeven door een horizon van nog niet gerealiseerde wetenschap. De problemen van het leven kunnen niet wachten. We kunnen niet wachten positie te kiezen tot de wetenschap het voor ons voor eens en voor altijd heeft gedaan. De praktische taken moeten volbracht, het huis moet gebouwd, de machine gekonstrueerd, de jongeren onderwezen worden. De praktikus beslist anders dan de theoretikus. De eerste neemt van de laatste de „leer” en uit het leven de „ervaring”. Met name als „habitus”, als prestatie van de enkeling, zullen wijsheid en wereldbeschouwing in ere gehouden moeten worden. Meer op het esthetische en het praktische gerichte naturen zullen daar terecht hun streven op blijven richten. Husserl noemt hier: kunstenaars, theologen, juristen, technische onderzoekers in de ruimste zin en schrijvers, die door hun geschriften primair de praktijk willen beïnvloeden 317).

Terwille van de tijd mogen we echter de eeuwigheid niet prijs geven. Wereldbeschouwingen kunnen elkaar bestrijden, slechts wetenschap kan de strijd beslechten. Haar beslissing draagt het stempel der eeuwigheid 318). Wereldbeschouwingen en wetenschap hebben elk hun eigen geaardheid, hun eigen waarde, hun eigen bronnen, hun eigen functies, hun eigen wijze van werken en van onderrichten 319).

Noodzakelijk is echter, dat wereldbeschouwing en wijsheid uit zichzelf oprecht elke pretentie wetenschap te zijn afleggen, dat zij - wat toch eigenlijk overeenstemt met hun wezen - ophouden zodoende de geesten te verwarren en de voortgang van de wetenschap te belemmeren 320).

Leren en wetenschap.

In het voorgaande werd reeds aandacht gevraagd voor het feit, dat Husserl het maken van vorderingen via methodisch nauwgezet fenomenologisch onderzoek soms **leren** noemt 321).

Meer in het algemeen doet hij dit wel, wanneer het gaat om het verwerven van wetenschappelijke kennis. Het verrichten van wetenschappelijk onderzoek is „leren”. Wetenschap bestaat objektief als

„leersysteem”. We maken ons deze bestaande wetenschap op onze beurt eigen door te **leren**. Niet zonder reden spraken we van het **leren der geleerden**.

Hoe centraal volgens Husserl **leren** staat in de problematiek van de wetenschap moge blijken uit het volgende, wat uitvoerige citaat: „Die berufene **Lehrmeisterin** am ewigen Werke der Humanität (die Philosophie) vermag überhaupt nicht zu **lehren**: in objektiv gültiger Weise zu **lehren**. Kant liebte es zu sagen, man könne nicht Philosophie, nur Philosophieren **lernen**. Was ist das anderes als ein Eingeständnis der Unwissenschaftlichkeit der Philosophie. **Soweit Wissenschaft, wirkliche Wissenschaft reicht, so weit kann man lehren und lernen**, und überall im gleichen Sinne. Nirgend ist ja wissenschaftliches **Lernen** ein passives Aufnehmen geistesfremder Stoffe, überall beruht es auf Selbsttätigkeit, auf einem inneren Nacherzeugen der von den schöpferischen Geistern gewonnenen Vernunftseinsichten, nach Gründen und Folgen. Philosophie kann man nicht **lernen**, weil es hier solche objektiv begriffenen und begründeten Einsichten nicht gibt, und was dasselbe besagt, weil es hier noch an begrifflich fest begrenzten und ihrem Sinn nach voll geklärten Problemen, Methoden und Theorien fehlt” 322).

Men dient zich overigens wel te realiseren, dat Husserl in de boven weergegeven passage, waarin hij de term **leren** met zoveel nadruk gebruikte, zich niet bewoog binnen de grenzen van de reductie. Hij spreekt immers over het „bestaan” van de filosofie, over de mate waarin deze feitelijk „bestaat”, en dus over de buiten het bewustzijn bestaande objectieve werkelijkheid. Verklaart dit het plotseling zo opvallend naar voren treden van de term „**leren**”? Hoort het begrip „**leren**” inderdaad, zoals in het voorgaande reeds werd aangeduid, vanuit zijn aard slechts thuis in de sfeer van het bewustzijnstrascendente kennen? 323).

XVIII. HET *LEREN* DER GELEERDEN MET BETREKKING TOT HET *LEREN*.

Het kennen van de ander niet langer een onoverkomelijke hinder-nis.

Onze poging om via de weg van de wezensschouw tot een fundering van het begrip *leren* te geraken stootte op een moeilijkheid 324). *Leren* bleken we slechts toe te schrijven aan subjekten. Niet opgehelderd bleef, hoe we naast onszelf andere subjekten stellen, dus hoe wij andere subjekten als *lerend* zouden kunnen kennen.

Intussen werd aan de hand van Husserl deze moeilijkheid overwonnen. Rechtstreeks zijn andere subjekten voor ons kennen niet toegankelijk. Hun beleven en hun akten zijn niet de onze en kunnen bijgevolg niet direkt door ons beleefd worden. In de wereld die we stellen nemen we echter lichamen waar, die overeenkomen met ons eigen - op grond van het in de primordiale sfeer waargenomen - gestelde lichaam. Deze lichamen gedragen zich als ons lichaam. Op grond daarvan kennen we aan deze lichamen een eigen immanente sfeer, eigen belevingen en een eigen subjektieve tijd toe. Indirekt, door bemiddeling van het lichaam, zijn de anderen voor ons kenbaar.

In principe is hiermee de betrokken moeilijkheid overwonnen. We kunnen ons opnieuw wenden tot de vraag op welke wijze we het *leren* van de subjekten in onze wereld kennen.

Husserl gaf ons meer dan deze opheldering alleen.

Intussen is dit niet de enige winst, die het volgen van Husserl bij zijn poging de intersubjectiviteit te doorlichten ons heeft gebracht. Een drietal belangrijke toegiften tekenen zich af.

a. Duidelijker werd ons, waarom juist bij het kennen van andere subjekten het begrip *leren* een zo grote rol speelt. Immers, de immanente en de primordiale sfeer van de ander zijn voor ons niet rechtstreeks toegankelijk. Direkt nemen we de ander als ander slechts waar op grond van de motivering door het lichaam. We zien het immanente stromen, het voortdurend worden van het andere ik door de beleefde lichamelijke heen. We zien de lichamen (zich) gedragen. Voortgezette waarneming van gedragingen leert ons de ander kennen. Om de anderen te *leren* kennen moeten we gedragingen en gedragswijzen onderscheiden. We zien, horen, eventueel voelen hem lopen, drinken, schrijven, spelen, frans spreken, vraagstukken oplossen, lachen, strelen, enz. enz. Het waarnemend

„stellen” van gedragswijzen is van beslissende betekenis voor het kennen van de ander. Het gedragsrepertoire, dat we iemand toekennen karakteriseert in hoge mate wat hij als subjezt voor ons betekent. Uitbreiding van zijn gedragspatroon - **leren** - karakteriseert voor ons zijn genese als subjezt. Omdat we voor het kennen van de ander als zich handhavend subjezt aangewezen zijn op het waarnemen van zijn gedragswijzen blijkt „**leren**” hier een kernbegrip. „**Leren**” als dominerend begrip en als dominerend probleem treedt naar voren, zodra we ons er toe zetten over subjekten in de objektieve tijd-ruimtelijke wereld - in de werkelijkheid - tot uitspraken te komen. De grote rol die het begrip „**leren**” speelt in wetenschappen als psychologie, pedagogiek en didaktiek getuigt hiervan. Dit zijn immers wetenschappen, welke over de genese van de subjekten in de werkelijkheid tot gefundeerde kennis trachten te geraken.

b. Voorts werd ons uit Husserl's beschouwingen met betrekking tot de intersubjectiviteit duidelijk, hoezeer onze eigen zingeving - ons beleven, waarnemen, waarderen, enz. - mede afhankelijk is van de zingeving van onze mede-subjekten en met name ook van de syntheses van de talloze generaties, die ons voorgingen. Onze wereld is slechts voor een gering gedeelte een eigen aktieve prestatie. Voor een belangrijk gedeelte laten we ons ondoordacht, zuiver passief inleiden en meevoeren in de wereld van de gemeenschap, de traditie, de kultuur waarin we opgroeien. Een onafzienbare reeks „Bewährungen” werd reeds voor ons voltrokken.

Opvoeding en onderwijs worden hierdoor op een verrassende wijze binnen de gezichtskring getrokken. Het **leren** in opvoeding en onderwijs komt door Husserl's benadering in een nieuw en helder licht te staan. Enerzijds blijft dit het in de objektieve wereld gesitueerde **leren**, zoals pedagogiek, didaktiek, enz. het vanouds trachten te bestuderen. Van de andere kant straalt heel de rijkdom aan kennis over de genese van het bewustzijn, zoals Husserl ons deze heeft **leren** zien, er nu in door.

c. Tenslotte: we **leerden** reeds het streven van de wetenschap naar gefundeerde kennis en de motivering daartoe kennen (325). Nu we onderkend hebben, hoezeer ons kennen ingebed ligt in en gedragen wordt door het kennen van velen, is er een nieuw en uiterst klemmend motief voor het streven naar wetenschap naar voren getreden. Zeer veel van onze zingeving ontleen we ondoordacht aan een traditie. De wortels ervan gaan terug in een verleden, dat niet ons eigen verleden is. Er is een schemerige en vaak volkomen duistere ondergrond. Veel

is niet voorzien. Tegenspraak en gebrek aan eenstemmigheid zijn onontkomelijk. De drang naar waarheid, naar gefundeerde kennis vindt hier een veld voor activiteit, waarvan de grenzen zelfs niet vermoed kunnen worden. De wereld waarin wij leven vormt een niet aflatende uitdaging voor ons methodisch streven naar waarheid, voor ons streven naar wetenschap.

Van de andere kant blijkt het streven naar gefundeerde kennis niet een onderneming van geïsoleerde individuen. Wetenschap blijkt het werk van een gemeenschap, gericht op een bezit van een gemeenschap, vanuit zijn aard zelfs gericht op een bezit voor allen van alle tijden, een bezit, dat elke nieuwe generatie zich door **leren** opnieuw volledig actief eigen kan maken.

Men zou kunnen zeggen: werkelijk gerealiseerde wetenschap is iets, dat de mensheid als zodanig heeft **geleerd**. Terwijl de ontwikkeling van een cultuur gezien kan worden als het **leren** van een bepaalde gemeenschap, is beoefening van wetenschap een streven naar **leren** van de mensheid als zodanig. Wie theoretisch-wetenschappelijk onderzoek doet, streeft **leren** voor de mensheid na. Wetenschappelijk onderzoek is **leren** namens allen. Hoe gebrekkig de realiseringen van dit streven mogen blijven, hoe zeer we beseffen, dat het einddoel onbereikbaar ver weg ligt, we hebben gezien, dat deze intentie in alle theoretisch-wetenschappelijk onderzoek - in alle **leren** der geleerden - onmiskenbaar aanwezig is. Waar ze ontbreekt is het wetenschappelijk onderzoek ontaard, het draagt er nog slechts de naam van.

Pas door het in de beschouwing betrekken van de intersubjectiviteit ontving het begrip „leren” een praktische zin.

We bleven steken in onze poging om tot een wezensschouw van de algemeenheid „leren” te geraken. Om verder te kunnen komen meenden we tot klaarheid te moeten komen met betrekking tot het kennen van de ander. Husserl heeft ons deze opheldering verschaft in de vorm van zijn beschouwing over de intersubjectiviteit. Al doende ontdekten we, Husserl volgend, dat het gewonnen inzicht met betrekking tot de intersubjectiviteit inderdaad ook ons kennen met betrekking tot **leren** doorlicht en er geheel nieuwe dimensies van openlegt. Ongemerkt hernamen we zelfs onze vroegere taak: zoeken naar themata bij Husserl, die aan **leren** doen denken. Opnieuw was de oogst aanzienlijk. We duiden deze hier slechts vluchtig aan met de termen: de objectieve wereld, culturen, stijl, zeden, kunst, natuur, geschiedenis, opvoeding, onderwijs, ervaring, „Bildung”, wereldbe-

schouwing, wijsheid, deugd. Daarbij komt, dat we het streven naar wetenschap nu opgenomen zien in een geheel nieuwe kontekst, waarbij ook de wetenschappen als objektief bestaand in de beschouwing betrokken zijn. Dit alles bleek **leren** te zijn, of op een fundamentele wijze met **leren** van doen te hebben.

Het is, alsof het begrip „**leren**” als praktische mogelijkheid tot „begrijpen” pas werkelijk bruikbaar blijkt, nadat de intersubjectiviteit mede in het oog is gevat. Voorheen hebben we, nadat de bespreking van een bepaald thema was afgesloten telkens weer kunnen opmerken: waarnemen, „bewähren”, enz. . . . kan ook als **leren** worden opgevat. Voor het begrijpen zelf bleef het begrip „**leren**” als het ware overbodig, een perifere toevoeging, een luxe. Nu we de intersubjectiviteit mede in de beschouwing hebben betrokken, is dit niet langer het geval. Spreken we over het kennen van de objektieve wereld, over cultuur, opvoeding, onderwijs, enz. dan behoeft er niet afzonderlijk de aandacht op gericht te worden, dat „**leren**” hier aan de orde is. We grijpen vanzelf naar de term. Het begrip „**leren**” is hier thuis.

Eigenlijk mag ons dit niet verbazen. Bij onze poging tot wezensschouw kwamen we tot de bevinding, dat **leren** naar zijn kern niet te begrijpen is zonder inzicht in ons kennen van het andere subjeet. Nu aan deze behoefte werd tegemoet gekomen blijkt **leren** inderdaad „thuis” te zijn. De bevinding, waartoe we bij de wezensschouw kwamen, heeft zich „bewährt”. Wat met een hoge mate van „leegheid” werd gekend, begint zich te vullen. Een beleving van vervulling treedt op.

Hierdoor bemoedigd zetten we de lijn nog even voort, alvorens terug te keren naar het punt waar een gedachtengang werd afgebroken: onze onvoltooide wezensschouw van „**leren**”. Voorlopig zoeken we eerst nog verder naar themata bij Husserl, die met **leren** van doen hebben.

Nu we gezien hebben welke rol de wetenschappen vervullen bij ons kennen van de „wereld voor allen”, kunnen we de blik in het bijzonder richten op die wetenschappen, die het **leren**, als aspekt van deze wereld voor allen, onderzoeken, die hierover iets wensen te **leren** op de wijze van het **leren** der geleerden. We naderen daarmee ook meer direkt de eigenlijke problematiek, die ons bezig houdt: waarom voltrok dit onderzoek zich de afgelopen tijd zo weinig bevredigend?

Heeft Husserl ons ook hier - dus meer toegespitst op onze eigenlijke problematiek - nog iets te zeggen? Valt opnieuw bij hem te **leren**?

Over leertheorieën spreekt Husserl niet.

Vanuit zijn eigen methodische benadering stelt Husserl het **leren** als zodanig niet aan de orde 326). Brengt hij ons misschien indirect verder, door zich op een of andere wijze uit te spreken over de pogingen, gedaan van de zijde van de traditionele wetenschappen, theorieën over het **leren** op te stellen?

Ook langs die weg komen we niet verder. Over „leertheorieën” spreekt Husserl - voorzover dit uit zijn in verband met deze studie geraadpleegde werken 327) blijkt - niet. Zelfs de meerderheid van de in aanmerking komende wetenschappen - de pedagogische wetenschappen en de psychiatrie - worden door hem slechts terloops genoemd 328). De enige uitzondering vormt de psychologie. Over deze wetenschap spreekt Husserl veelvuldig, uitdrukkelijk en weloverwogen.

Terwijl hij er zich in het algemeen van overtuigd toont, dat alle wetenschappen uiteindelijk door de fenomenologie tot klaarheid over zichzelf zullen komen 329), meent hij, dat dit op een zeer bijzondere wijze geldt voor de psychologie. Hiermee hangt samen, zijn overtuiging, dat met name de psychologie op een bijzondere wijze betrokken is bij een zich geleidelijk wrekend misverstand met betrekking tot „wetenschap”, een misverstand dat sinds de Renaissance het Westerse denken in zijn ban zou hebben. Op grond ervan zou aan de psychologie als empirische wetenschap ten onrechte de rol toegedacht zijn van wetenschappelijk fundament voor pedagogiek, ethiek, esthetiek, kortom voor alle geesteswetenschappen en met name ook voor logika en kennistheorie. Omdat Husserl belangstelde in de kennistheoretische grondslag van de wetenschap - in het begin met name van de wiskunde - ging zijn belangstelling daarom van meet af aan tevens uit naar de psychologie. Vandaar is ook begrijpelijk, dat zijn vaak uitvoerige beschouwingen erover meer van programmatische dan van inhoudelijke aard zijn 330).

Het kan zinvol blijken, hier aandacht te schenken aan zijn zienswijzen in dit opzicht. Al spreekt Husserl er zich niet systematisch over uit hoe naar zijn mening de traditionele wetenschappen het **leren** kunnen benaderen, zijn opvatting met betrekking tot de psychologie en de wijze waarop zij als wetenschap in het algemeen te werk dient te gaan, kan ons misschien doen vermoeden, van welke aard theorieën met betrekking tot het **leren** naar zijn opvatting dienen te zijn.

Waardering voor en kritiek op de psychologie.

Husserl's uitlatingen met betrekking tot de psychologie, - uiteraard tot de psychologie zoals deze hem in zijn tijd bekend was - zijn gekenmerkt door een samengaan van uitgesproken waardering en zeer fundamentele kritiek. De waardering heeft vooral betrekking op de scherpzinnigheid, de inspanning en de ernst waarmee gewerkt werd, op de afkeer van verbalisme en vooral op de gewetensvolheid en het gevoel voor finesse met betrekking tot de methode van onderzoek 331).

Zijn kritiek richt zich op een bepaalde verblinding, waaraan naar zijn mening de wetenschapsbeoefening in het algemeen reeds enkele eeuwen lijdt, en die zich met name in de psychologie heeft gewroken. Daar zou deze ook het duidelijkst aan het licht gebracht kunnen worden. De betrokken dwaling duidt hij vaak aan met de term „naturalisme”.

Met de ontdekking van de natuur in de zin van een ruimtelijk-tijdelijk zijn, tot eenheid verbonden volgens exakte wetten 332), is een geneigdheid ontstaan alles als „natuur” te beschouwen. De gedachte van een door zijn wetmatige samenhang gedetermineerd universum, waarvan het verloop voorspeld kan worden, is voor ons zo vanzelfsprekend geworden, dat we maar moeilijk tot een andere „instelling” kunnen komen. Een bepaalde vorm van idealiserend denken overheerst en laat voor andere denkvormen geen ruimte 333).

Uiteindelijk gaat het hier naar Husserl's mening om een dwaling van wijsgerige aard. Zij zou met name in de kenleer naar voren komen in de vorm van wat hij het „psychologisme” noemt 334). Aangrijpingspunten voor zijn kritiek vormt de „naturalisering van het bewustzijn”, het willen begrijpen van het subjezt als een ding onder de dingen in de „Allnatur”, het niet onderkennen van de intentionaliteit als eigen onherleidbaar kenmerk van het bewuste.

Op de wijsgerige problematiek als zodanig behoeft hier niet te worden ingegaan. Volstaan kan worden met een poging te begrijpen, welke implicaties voor de psychologie in Husserl's betoog besloten liggen. Hetgeen in het voorgaande met betrekking tot zijn opvattingen werd samengevat zal ons daarbij van dienst zijn.

Bovenaangegeven tendens tot monopolisering van de natuurwetenschappelijke idealisering van onze wereld had voor de psychologie vèrreikende gevolgen. Haar objekt werd er volgens Husserl fundamen-

teel door vertekend. Het psychische werd opgevat als ding, onderworpen aan en bepaald door de wetmatigheid van de natuur. Als gevolg daarvan zijn de werkwijzen van de psychologen niet meer geheel adequaat aan hun objekt. Een en ander leidde onvermijdelijk tot ontsporing van de psychologie en tot een innerlijke tegenspraak in de houding van de betrokken onderzoekers. In woorden alles herleidend tot wetmatigheden der natuur zijn ze in feite vervuld van een streven naar echte waarheid en goedheid, treden ze op als predikers, moralisten en hervormers 335).

Als methoden van onderzoek zag Husserl de beoefenaars der psychologie met dogmatische eksklusiviteit toepassen: observatie, ondervraging, experiment, introspektie enz. Met name pretendeerde men wetenschappelijk te werk te gaan, omdat men de experimentele methode toepast. Husserl spreekt van „experimentelle Fanatiker” (336).

Een psychologie, die haar objekt recht wil doen, zal echter mede systematisch kennis moeten verwerven van regelmatigheden van een andere aard dan die van de natuur. Regelmatigheden welke teruggaan op intentionaliteit en motivatie mogen voor haar niet verborgen blijven. Haar methoden zullen haar konsekwent toegang moeten geven tot de immanente sfeer, waarin de genoemde samenhangen voor ons zelf onmiddellijk toegankelijk zijn.

De methode van de „Einfühlung” uit de traditie van Dilthey trok uiteraard ook Husserl's aandacht. Wat als „verstehende” methode gold was in zijn oog echter veelal eveneens een empirische werkwijze, zoals ook de geesteswetenschappen voor hem empirische wetenschappen zijn. De methode van de „Einfühlung” richt zich immers op het kennen van het bewustzijnstrascendente. Voor hem was het probleem van de psychologie en haar methode door de bijdrage van Dilthey c.s. dan ook niet tot een werkelijke oplossing gebracht (337).

Iets soortgelijks geldt voor wat de introspektieve methode genoemd wordt. Daarmee werd in de geschiedenis van de psychologie eveneens wel iets van de problematiek geraakt, maar de juiste oplossing niet gegeven. Ook bij de „introspektie” wordt immers iets gesteld buiten het aktuele bewustzijn zelf: een feitelijke waarneming, herinnering, gevoel enz. wordt beschreven. Het bewustzijn is bijgevolg niet meer „zuiver” bij zichzelf in zijn aktualiteit. Een bewustzijn-transcendent psychisch verschijnsel wordt gesteld en dit is iets anders dan het fenomenologisch schouwen, waarin ons waarnemen, herinneren, enz.

ons onmiddellijk verschijnen, zonder dat iets individueels buiten het akuele bewustzijn gesteld wordt 338).

Husserl acht de aangeduide dwaling - het naturalisme - overigens begrijpelijk. Enerzijds is er de „natuurlijke instelling” uit het dagelijks leven, die de wereld neemt, zoals ze zich vanuit de passiviteit voordoet, met voorbijzien aan de subtiële prestaties van het bewustzijn, die dit mogelijk maakten. Anderzijds is er de krachtige suggestie, die uitgaat van de natuurwetenschappen, welke met groot sukses, en vanuit hun aard volkomen terecht, eksklusief empirische methoden toepassen. Dit neemt niet weg, dat de naïeve instelling, welke voor de natuurwetenschappen de aangewezen is, door een psychologie, welke werkelijk tot haar doel wil komen, doorzien moet worden 339).

Psychologische kennis vindt een laatste grondslag in immanente kennis.

Hoe is in principe een uitweg te vinden?

Het waarnemen van een zich gedragend subjeet, zoals de psychologie dit praktiseert, is niet zonder meer gelijk te stellen aan het waarnemen van een bewustzijnstrascendent „ding”. Een „ding” wordt door ons gesteld met een bepaalde natuur, in de tijd en in de ruimte. We kunnen er ons in principe steeds weer toe wenden en onze verwachting met betrekking tot zijn natuur al of niet bevestigd vinden 340).

Niet zo bij het waarnemen van een zich gedragend subjeet. Het stellen ervan in de waarneming houdt in, het stellen van een ander ik, een ander bewustzijn, een ander initiatief, zoals ik zelf er een ben 341). Tot deze ander kan ik mij daarom niet steeds opnieuw wenden als tot identiek dezelfde. Deze ander is als ander bewustzijn ook niet rechtstreeks voor mijn kennen toegankelijk. Ik stel hem als monade, als een bewustzijn, dat voor zichzelf toegankelijk is, zoals ik het ben voor mijzelf en dat op dezelfde wijze voor geen ander open staat 342).

Zoals we zagen, van onszelf - en naar voorbeeld van onszelf indirekt van anderen - hebben we kennis, die van een andere aard is, dan de kennis welke we hebben van de bewustzijnstrascendente natuur. De blik wendend tot het eigen akuele bewustzijn weten we, wat waarnemen, zich herinneren, zich verbeelden, waarderen, nastreven, denken enz. is. Wij stellen deze belevingen niet, zoals de dingen van de natuur in de tijd en in de ruimte, als gemotiveerde maar open verwachtingen. We kennen ze in onszelf, onmiddellijk, naar hun

wezen en in principe volledig evident 343). Door hieraan, in een zucht de natuurwetenschappen na te volgen, methodisch voorbij te zien, berooft de psychologie zich van de juiste toegang tot haar objekt.

In feite maken de psychologen toch, zij het onuitgesproken en niet systematisch verantwoord, gebruik van het immanente waarnemen. Op grond van verstandige, maar niet expliciet verantwoorde keuzen bereiken zij zodoende vaak toch waardevolle resultaten. Dit neemt niet weg, dat ze aldus voortdurend in tegenspraak zijn met zichzelf. Ze realiseren zich niet, dat hun wetenschap niet sterker is dan de naïeve niet kritisch doordachte basis, waarop zij haar trachten op te bouwen 344).

Noodzaak van een rationele psychologie.

Hiermee begint zich een uitweg uit de problematiek af te tekenen. Een werkelijk wetenschappelijke psychologie - een psychologie, die in de zin van Husserl streeft naar „gefundeerde” kennis, kennis die tot in de wortel is veilig gesteld 345) - mag niet langer aan de genese van ons kennen van het psychische voorbijgaan. Ze zal het immanente kennen methodisch dienen te expliciteren 346).

Degenen, die zich bezig houden met de uitbouw van de psychologie, zouden niet langer naïef en onkritisch gebruik moeten maken van de terminologie, welke in het voorwetenschappelijk taalgebruik tot stand is gekomen met betrekking tot de primordiale sfeer. Deze terminologie is onzuiver, ongenueanceerd en troebel. Ze is te vergelijken met de terminologie met betrekking tot de fysische verschijnselen, waarmee de natuurwetenschappen zich behielpen in de tijd van Galileï 347).

Wanneer de psychologie zich weet te bevrijden uit de ban van het naturalisme, wanneer men de moed heeft zich te ontworstelen aan de methodologische monomanie, wanneer men durft te erkennen, dat er een onmiddellijk kennen is, dat openstaat voor kritisch methodisch werken, dan staat niets de uitbouw van een psychologische wetenschap in de weg. Zowel aan de eis van streng methodisch werken, als aan de eisen, welke volgen uit de aard van het objekt kan dan voldaan worden 348).

Na hetgeen in het voorgaande gezegd werd, behoeft het geen nadere toelichting, dat, naar de mening van Husserl, de methode om de immanente sfeer te exploreren de methode is van de fenomenologische wezensbeschrijving. Toepassing ervan brengt streng metho-

disch door onmiddellijk aanschouwen een geheel van in principe evidente wezenskennis met betrekking tot bewustzijn ter beschikking. Als strikt fenomenologische kennis is zij „zuiver”, dat wil zeggen vrij van alle voorafgaande zijns-bevestiging. Zij formuleert de wezens-bepaaldheden, die noodzakelijk in alle denkbare bewustzijn worden aangetroffen. Zij geldt bijgevolg bij voorbaat voor alle door ons in de werkelijkheid gestelde subjecten.

Opheffing van de reductie - een verandering van onze instelling dus - geeft ons een in eerste instantie parallel aan de fenomenologie verlopende wetenschap in handen, die geldigheid bezit voor alle waargenomen menselijke subjecten. Zij verschaft wezenskennis met betrekking tot het waarnemen, voorstellen, denken, gevoelen, enz. van als bestaand gestelde subjecten. Het is dus een wetenschap van het „reale” subject. Omdat het wezenskennis is, bevestigen de oordelen geen feitelijkheden maar mogelijkheidsvoorwaarden. Omdat elk als feitelijk gesteld subject een gerealiseerde mogelijkheid is, gelden de oordelen voor hen bij voorbaat en noodzakelijk. Deze in het kader van de psychologie verder tot ontwikkeling te brengen nieuwe wetenschap noemt Husserl: „Rationale Psychologie” 349).

De verhouding tussen de rationele en de empirische psychologie vergelijkt Husserl herhaaldelijk met die tussen de wiskunde en de natuurkunde, die tussen de geometrie en de landmeetkunde, enz. Zoals elke geldige uitspraak uit de wiskunde zonder meer geldt in de natuurkunde, zo geldt iedere uitspraak uit de rationele psychologie in de empirische psychologie. De wiskunde, die uitspraken formuleert, ongeacht het feitelijk bestaan, schrijft bij voorbaat elke feitelijk bestaande konstellatie regels voor. Zoals geen enkele uitspraak uit de wiskunde door welke zintuiglijke ervaring ook te weerleggen is, zo is ook geen uitspraak uit de rationele psychologie langs de weg van het empirisch onderzoek ongedaan te maken. Zoals de natuurkunde tot grote helderheid en vruchtbaarheid kwam toen de relatie met de wiskunde duidelijk werd, zo zal de empirische psychologie een nieuwe opbloei en ontwikkeling in de richting van grotere helderheid door-maken, zodra ernst gemaakt wordt met het ter beschikking brengen van de rationele psychologie 350).

Overigens mag deze parallel niet te ver worden doorgetrokken. Er zijn ook duidelijke verschillen. De tijd-ruimtelijke samenhangen in de natuur kunnen uiteindelijk in enkele begrippen en oordelen in directe schouwing begrepen worden. Het aantal door onmiddellijk schouwen

in te ziene „waarheden” blijft er gering. Verdere uitbouw van het betrokken geheel van formele kennis heeft plaats langs de weg van logische afleidingen. Uitbouw van een rationele psychologie daartegenover, vraagt om een zich steeds weer in een op het wezen gerichte schouwende houding wenden tot het bewustzijn zelf. Slechts zeer geleidelijk toont zich aan ons in het onmiddellijk schouwen de komplekse wezensstructuur van de bewustzijnsstroom. Het aantal onmiddellijk in-te-ziene waarheden blijkt hier onafzienbaar groot. Logische afleidingen kunnen daarbij vanuit de aard van de zaak slechts een ondergeschikte, dienende en beperkte rol spelen 351).

Alle empirisch-psychologische kennis veronderstelt uiteindelijk - al of niet expliciet tot helderheid gebrachte - wezenskennis van het psychische. Elke hoop via observatie, introspektie, experimenten, ondervraging enz. te achterhalen, wat dit psychische, dit zich gedragen, beleven, ervaren, oordelen, willen, enz., is, elke poging dit zuiver psychische te herleiden tot het psycho-fysische, elke verwachting het te kunnen vatten in uitspraken met betrekking tot de fysische natuur is bij voorbaat gedoemd ijdel te blijven 352).

De „rationele psychologie” is overigens eerder een nog tot stand te brengen wetenschap dan een reeds voor het werk van de empirisch-psychologen vrij beschikbaar uitgangspunt.

Hetgeen reeds werd gepresteerd in de vorm van zijn fenomenologie rechtvaardigt echter, naar Husserl's mening, de verwachting, dat een tevoren niet gezien gebied van wetenschappelijk werken en van wetenschappelijk kennen kan worden opengelegd. De rijkdom en omvang ervan wordt nog nauwelijks beseft. Zij zullen die van alle andere gebieden van wetenschap evenaren 353).

Dit alles neemt niet weg, dat de moderne empirische psychologie, mede dankzij de ernst waarmee zij exaktheid nastreeft, reeds nu (in Husserl's tijd) op respectabele resultaten kan wijzen, met name daar waar haar uitspraken direct ervarbare verschijnselen betreffen en waar met grove begripsindelingen volstaan kan worden. Een impliciete naïeve „fenomenologie” - een niet methodisch uiteengelegde kennis van het zuiver psychische, van de eigen primordiale sfeer - is immers steeds aanwezig, ook wanneer de blik van het aktieve ik er niet systematisch op werd gericht, of wanneer deze er methodisch van werd afgewend.

De empirische psychologie zal echter meer bevredigend kunnen

werken, wanneer de psychologen aan haar fenomenologische basis niet langer voorbij zien en de explicitering ervan systematisch ter hand nemen. Dat dit niet inhoudt, dat de twee methoden, de fenomenologische en de empirische in elkaar kunnen overlopen, moge uit het voorgaande duidelijk zijn. Een kritische onderscheiding en scheiding is noodzakelijk. Elk heeft zijn eigen „Einstellung” en zijn eigen sfeer van toepassing 354). Elke diffuse vermenging is in strijd met hun aard en berooft ze van hun methodische kracht. De veronderstelling, dat hier van een concurrentieverhouding sprake zou zijn, dat van de empirische psychologie gevraagd zou worden iets prijs te geven, getuigt er alleen maar van, dat van datgene, waar het werkelijk om gaat, niets begrepen werd. Het zuiver schouwend onderzoeken van het bewustzijn en zijn immanente korrelaten zal, mits juist toegepast, de normen kunnen aanreiken voor de wetenschappelijke zin en het wetenschappelijk gehalte van de begrippen, waarin de empirische psychologie in haar psychofysische oordelen het psychische tot uitdrukking brengt 355). „Dann erst wird die gewaltige experimentelle Arbeit unserer Zeit, die Fülle gesammelter empirischer Tatsachen und z.T. sehr interessanter Regelmässigkeiten durch auswertende Kritik und psychologische Interpretation ihre rechten Früchte tragen... Und endlich wird dann auch jene Art philosophischer Scheinliteratur nicht mehr möglich sein, die heutzutage so üppig wuchert, und die mit der Präntention auf ernsteste Wissenschaftlichkeit ihre Erkenntnistheorien, logischen Theorien, Ethiken, Naturphilosophien, Pädagogiken auf naturwissenschaftlicher und vor allem „experimentell-psychologischer Grundlage” darbietet” 356).

Het subjeet in de natuur.

Van welke aard is dan onze empirische kennis van het psychische?

Ziende, horende, eventueel tastende nemen we in onze omgeving de andere subjecten onmiddellijk waar met hun belevingen. We horen het kind huilen. We zien de moeder toesnellen. We zien het kind verdrietig en angstig zijn. We zien de aandacht en de zorg van de moeder. We zien het verdriet wegebben, enz., enz.

Vóór enig actief stellingnemen van onze kant heeft plaats gehad, zuiver vanuit de passiviteit worden ons in de tijd-ruimtelijke realiteit reële subjecten aangeboden. We behoeven de blik er slechts op te richten. Onze opstelling kan daarbij volledig receptief blijven. We nemen bewustzijns-transcendente subjecten waar.

Zoals het ruimtelijk ding nemen we het subjeet waar als zichzelf-

blijvend, als identiek zich handhavend in een fase van de objectieve tijd. We stellen het als blijvend korrelaat van een veelheid van wisselende aspecten, dus als drager van relatief duurzame eigenschappen, als blijvende regel in onze voortdurend wisselende belevingen 357). We stellen subjecten voorts als geldend voor allen. Het gestelde vraagt verder ook hier om nadere vervulling, „Bewährung“, modalisering, enz.

In welk opzicht onderscheidt het waargenomen subject zich dan van de dingen in de natuur? Van welke aard zijn de regels, de wetmatige samenhangen, die met zich brengen, dat we in de werkelijkheid subjecten onderscheiden van dingen. Welke regelmatigheden maken, dat een subject zich voor ons handhaaft als een eenheid van een bijzonder soort? 358)

Terwijl een ding gesteld wordt als korrelaat van enkel datgene, wat ons direkt ruimtelijk wordt aangeboden, wordt een menselijk subject gesteld als een ander ik. Associatie op grond van overeenkomst doet mij een bewustzijnsstroom stellen analoog aan de mijne. Hetgeen we stelden op grond van de beleving van de eigen immanente en primordiale sfeer raakt verweven met wat zichzelf in eerste instantie aandient als materieel lichaam. Het ander bewustzijn verschijnt mij door bemiddeling van zijn (en mijn) lichaam. Indirekt, door het lichaam, krijgt een bewustzijn een plaats in de tijd en in de ruimte van de dingen. Wat stamt uit de immanente sfeer wordt in relatie gebracht tot de natuur. Een bewustzijn verkrijgt een indirecte objectiviteit. Indirekt kan het intersubjectief gekend en onderzocht worden 359).

Echter: de natuur wordt door ons ontworpen als een gesloten geheel, waar volgens vaste wetten ruimtelijke konstellaties elkaar in de tijd opvolgen. De natuur is doortrokken van kausale samenhangen. Alle eigenschappen van de dingen in de natuur zijn uiteindelijk volledig te herleiden tot deze kausale samenhangen, welke op hun beurt onderworpen zijn aan mathematische regels 360). In dit gesloten geheel ordent zich het waargenomen subject. Belevingen worden betrokken in kausale samenhangen: de klap veroorzaakt pijn, een hard geluid doet schrikken, perspectief in een tekening wekt de indruk van diepte, drugs doen aangenaam dromen, enz. Zonder de kausale eenheid van de natuur op enig punt te doorbreken treffen we belevingen aan in kausale relatie.

De eigenschappen van subjecten in de realiteit kennen blijkbaar

een tweevoudige afhankelijkheid. Enerzijds worden ze gesteld als opgenomen in de fysische natuur en vertonen ze op grond daarvan kausaal bepaalde regelmatigheden. Anderzijds is er de regelmaat, die samenhangt met de oerwet van de bewustzijnsstroom, de onherleidbare en geheel eigensoortige synthese van de beleving in het „nu” (361), een samenhang, die op geen wijze tot een mathematisch-kausale is terug te brengen.

Hoe is dit denkbaar? Hoe kunnen twee onderling onverenigbare principes van eenheid ons motiveren tot het stellen van één identiek korrelaat, één subjeet?

Duidelijk wordt dit, wanneer we ons realiseren hoe we er toe kwamen een reëel subjeet te stellen. Wat ons in de waarneming zelf verschijnt is het lichaam. Het bewustzijn zelf en zijn belevingen verschijnen niet zelf. Ze verschijnen ons als opgebouwd op het materiële. Als ander bewustzijn is het voor ons rechtstreeks niet toegankelijk. Wij leggen in het verschijnende lichaam iets, dat ons in eerste instantie slechts bekend is langs andere weg, namelijk vanuit onze immanente sfeer. Dit opgebouwd zijn van het psychische op het materiële noemt Husserl: „gefundeerd zijn”. Het gefundeerde kent geen eigen kausaliteit naast die, welke tot het funderende behoort. Gefundeerde realiteit brengt geen eigen „omstandigheden” met zich, die zouden kunnen treden in het krachtenspel van de funderende onderbouw. Dit blijkt duidelijk, wanneer we ons realiseren, dat materiële omstandigheden wel belevingen oproepen, terwijl de belevingen op hun beurt niet inwerken op de materiële omstandigheden. De kausale afhankelijkheid vertoont hier een merkwaardige eenzijdigheid. Het psychische is wel betrokken in, maar neemt zelf geen deel aan het kausale krachtenspel.

Het in de natuur gestelde subjeet onderscheidt zich van het ruimtelijk ding door het psychische dat in het materiële gefundeerd is (362).

Daarmee is een nieuwe grondvorm van ervaren gegeven, een bijzondere vorm van kennen, die om een eigen kritische toewending, die om afzonderlijke fundering, een afzonderlijke wetenschappelijke benadering vraagt.

Reeds in de „Lebenswelt” is deze kennis aanwezig, ondoordacht, onuitgezuiverd en onvermijdelijk vol tegenstrijdigheden. Toch gonst het er van uitspraken met betrekking tot deze vorm van kausale

relaties, vanaf de invloed op het beleven van alcohol, van een pak slaag, van geluidsoverlast, tot de uitwerking van het ouder worden en van het scheiden van de sexen.

Het is de taak van de natuurwetenschappelijke psychologie deze kennis te funderen en uit te bouwen 363).

De natuurwetenschappelijke psychologie, haar taak en methode.

De taak van de natuurwetenschappelijke psychologie is: reële subjecten onderzoeken in de stijl van de natuurwetenschappen. Zij stelt de kausale regels op, volgens welke „het bewustzijn” feitelijk bepaald wordt door omstandigheden van ruimte en tijd, omstandigheden zowel in de omgeving van het subject als in het lichaam, opgevat als materiële structuur. De belevingen uit de bewustzijnsstroom doen zich aan haar voor als „bewustzijnstoestanden”. Zowel de actieve als de passieve sfeer vinden daarin hun neerslag. Deze bewustzijnstoestanden zijn voor haar slechts kenbaar via het zich gedragende lichaam. Alle vaststellingen van de natuurwetenschappelijke psychologie zijn psycho-fysisch van aard in die zin, dat een nooit ontbrekend fysisch aspect in de vorm van lichamelijkheid wordt meegedacht. Zonder dat zijn psychologische „feiten” niet denkbaar 364).

Zoals bij elke wetenschap, die betrekking heeft op de bewustzijns-transcendente werkelijkheid, is het niet alleen taak van de natuurwetenschappelijke psychologie kennis te „bewähren” en te funderen, zij dient ook zo ver mogelijk door te stoten naar nieuwe samenhangen. Elk gebied van feitelijke kennis is een opgave zonder grenzen. Het is ook aan haar vast te stellen op welke wijze en in welke mate tijd-ruimtelijke omstandigheden in de realiteit bewustzijn bepalen.

Omdat de kennis, die zij tracht te funderen, kennis is van de bewustzijns-transcendente werkelijkheid, is systematische zintuiglijke waarneming de weg waarlangs hier uiteindelijk „Bewährung” plaats vindt. Voorts behoort het vaststellen van kausale relaties tot de taak van de natuurwetenschappelijke psychologie. Observatie en experiment zijn bijgevolg onvervreemdbaar haar methoden van onderzoek 365). „Fenomenologische” methoden zijn zonder meer buiten machte deze taak over te nemen of aan te vullen. Zij zijn gericht op een andersoortige kennis dan de kennis van feitelijkheden en realiteiten als zodanig.

Husserl's fenomenologie legt aan de natuurwetenschappelijke

psychologie dus geen enkel beletsel in de weg. Zij beschouwt het wel als een eigen taak expliciet te formuleren van welke aard het natuurwetenschappelijk-psychologisch kennen is en welke grenzen vanuit haar aard voor haar gelden 366). In haar onderzoek behoeft de natuurwetenschappelijke psychologie zichzelf geen andere beperkingen op te leggen dan het in gedachten houden, dat dit onderzoek steeds geleid wordt door die oorspronkelijke objektiveringen, waarvan de empirische korrelaten mens en dier zijn, korrelaten waarvan een ander meer onmiddellijk weten aanwezig is. Deze eerdere kennis kan door geen enkel „empirisch feit”, door geen stellen van een bewustzijnstrascendente objektiviteit verklaard, verhelderd of tenietgedaan worden.

Om niet te blijven steken in woorden, die het gevaar lopen leeg te blijven, lijkt het goed deze beperkingen in enkele punten nader aan te geven.

In feite gaat een en ander terug op het onderscheid tussen het waargenomen ruimtelijk ding en het waargenomen reële subjekt; men kan ook zeggen, op het verschil tussen de fysische en de psychologische kausaliteit. Op de volgende wijze komt dit verschil bijvoorbeeld tot uiting:

1. Subjekten kunnen niet, zoals de dingen, verdeeld worden. Zij kunnen als subjekt niet gedacht worden als opgebouwd uit zelfstandige delen. De bewustzijnsstroom als principe van eenheid, van individualisatie, is niet uitgestrekt in de ruimte.

2. Terwijl van dingen denkbaar is, dat ze in de tijd volkomen gelijk blijven of op twee verschillende tijdstippen volkomen gelijk zijn, is dat van subjekten niet denkbaar. De aanwezigheid van een bewustzijnsstroom houdt in, dat voorbijbelevingen als retenties bijblijven. De bewustzijnsstroom brengt een voortdurende en definitieve verandering van het subjekt mee. Subjekten hebben een geschiedenis.

3. Op grond van deze geschiedenis kennen we aan subjekten eigenschappen toe als: disposities, gewoonten, attitudes, geheugen, vaardigheden, gedragswijzen, enz. Deze eigenschappen worden gevormd en kunnen veranderen op grond van belevingen. Deze veranderingen ontspringen aan de bewustzijnsstroom zelf. Ze zijn bijgevolg niet te herleiden tot de kausale wetmatigheden van de objektieve tijd-ruimtelijke werkelijkheid.

4. De regel, volgens welke we subjekten ontwerpen als drager van deze eigenschappen, is de regel, die ook onze eigen bewustzijnsstroom samenbindt. Het is een regel van een totaal andere aard dan die van

de kausaliteit in de natuur. Het is de regel die besloten ligt in het „stromen”, het „beleven”, het in het „nu” vanuit een verleden gericht zijn op een toekomst. Er is „verwachting”, er zijn „beweegredenen”. Husserl noemt deze regel de „motivering”. Motivering is ons onmiddellijk op passief niveau gegeven bij het waarnemen van een subjeet. Geen kausale verklaring is bij machte deze kennis met betrekking tot het waargenomen subjeet te korrigeren. Het heeft geen zin deze regelmaat te willen herleiden tot onaanschouwelijke structuren, die we gesteld hebben als basis voor het steeds-het-zelfde-zijn van de oneindige veelheid van de natuur.

Wenden we ons tot slot tot onze eigen meer specifieke problematiek van het **leren**, dan blijkt uit het onder 3 genoemde reeds, dat in de natuurwetenschappelijke psychologie het begrip **leren** inderdaad volkomen „thuis” is.

Bij nader toezien wordt ons duidelijk, dat het een begrip is, dat hier in hoge mate centraal moet staan. We omschreven „**leren**” voorlopig als uitbreiding van het kunnen van een subjeet op grond van belevingen. Duidelijk is, dat het voor de natuurwetenschappelijke psychologie een belangrijke taak is, vast te stellen van welke tijd-ruimtelijke „omstandigheden” in de omgeving van het subjeet en in zijn organisme deze „uitbreiding van kunnen” afhankelijk is.

Ons wordt bovendien duidelijk, dat de empirisch-onderzoekers terecht hardnekkig naar deze wetmatigheden gezocht hebben en dat ze daarbij terecht de experimentele methode hebben toegepast. Ook hun betrekkelijk falen valt nu aan de hand van Husserl te begrijpen. Velen trachtten inderdaad **leren** volledig te herleiden tot de mathematisch-kausale wetmatigheid, die geldt voor de tijd-ruimtelijke natuur. Met de eigenheid van de psychologische kausaliteit werd door hen onvoldoende of geen rekening gehouden.

De geesteswetenschappelijke psychologie.

Zoals we zagen, we kunnen zich gedragende subjecten waarnemen in de wereld. We kunnen subjecten echter ook opvatten als medemens, die zoals wij actief een wereld ontwerpen, die de dingen voor zich laten bestaan, die oordelend of waardeurend stelling nemen, enz. Ook dan stellen we reële subjecten. Onze instelling is echter een andere, dan wanneer we subjecten „gadeslaan”.

Deze andere instelling is overigens even „gewoon” als die, waarvan het kennen in de natuurwetenschappelijke psychologie uitgaat.

Wanneer we met elkaar spreken, elkaar groeten, met elkaar omgaan, wanneer we een brief van iemand lezen, zijn musiceren beluisteren, enz., dan nemen we onmiddellijk de intentie van de ander waar. We zijn bij zijn „akten”, bij zijn actief stelling nemen. We stellen, in analogie aan onszelf, de ander als in vrijheid actief stelling nemend. De eenheidbrengende regelmaat is in dat geval de ingeziene samenhang van de akten zelf. We begrijpen „hoe hij er toe komt”. Er is de relatie van „waarom” en „daarom”. De samenhang is in akten zelf gefundeerd. Het subjeet wordt ontworpen als vrijbeschikkend, als „geest”, als persoon. We nemen hem waar vanuit een personalistische instelling.

Ook vanuit deze instelling en op grond van de betrokken regelmaat kennen we aan een reëel subjeet eigenschappen toe. Bepaalde waarden laat hij wel of niet gelden, bepaalde oordelen en oordeel-komplexen heeft hij wel of niet actief tot de zijne gemaakt. Hij is zo en zo „gemotiveerd”. Hij is zo overtuigd, enz., enz. Een geheel van aktuele en habitueel geworden akten vatten we op.

Niet alleen individuen kunnen we waarnemen als persoon, als geheel van habituele en aktuele akten, ook gemeenschappen, kulturen, religies, „scholen”, tradities, zeden, enz. kunnen we zien als systemen van motiveringen. We kunnen begrijpen „hoe men er toe kwam”. Instituties, historische ontwikkelingen, letterkundige stromingen, onderwijssystemen, opvoedingstradities, wetenschappelijke zienswijzen nemen we waar als reële „objektieve” gegevensheden. We spreken er over, denken er over na, verwerven er kennis over. We onderscheiden typen, stijlen. We zien hoe ze zich ontwikkelen, enz.

Het is de taak van de „geesteswetenschappelijke psychologie” en van de „geesteswetenschappen” in het algemeen onze kennis van reële subjekten, verworven vanuit de personalistische instelling, te toetsen, te zuiveren, uit te bouwen en tot meer definitieve vervulling te brengen. Meer nog dan bij de natuurwetenschappelijke psychologie biedt kennis op grond van een schouwen van het immanente hier een algemeen stramen, een onontkoombare regel.

Husserl schrijft: „Und ganz besonders wird das (de grote betekenis van de „rationele psychologie” voor de natuurwetenschappelijke psychologie) auch gelten für jene ganz andersartige Psychologie, die wir noch nicht gewürdigt haben, und deren ganz anders fundierte Art nur einzelnen Forschern zur Abhebung gekommen ist: die **Psycholo-**

gie als Geisteswissenschaft" 367). Omdat het opnieuw om reële subjecten gaat, heeft ook hier de uiteindelijke „Bewährung" plaats op het niveau van de systematische zintuiglijke waarneming van concrete subjecten en objecten. Men dient hier overigens wel bij te bedenken, dat „waarnemen" en „objecten" bij Husserl een specifieke betekenis hebben gekregen. Het lezen van een werk uit een bepaalde filosofische school kan zijn: het zintuiglijk waarnemen van een in geschriften geobjectiveerde wijsbegeerte. Het kijken naar een schilderij kan zijn: het zintuiglijk waarnemen van „een stijl".

Naast de geesteswetenschappelijke psychologie noemt Husserl als geesteswetenschappen de geschiedeniswetenschap, de taalwetenschappen en de sociologie. Het lijkt voor de hand liggend, dat ook wetenschappen als pedagogiek, didaktiek, onderwijskunde, enz. een belangrijke geesteswetenschappelijke component bevatten. Zoals uit het boven weergegeven citaat blijkt, beklemtoont Husserl, dat de geesteswetenschappelijke psychologie scherp onderscheiden dient te worden van de natuurwetenschappelijke. Uit het boven aangegeven verschil in „instelling" moge dit overigens duidelijk zijn geworden.

Husserl heeft zich uitvoerig in de aangeduide zin over de geesteswetenschappen uitgelaten (368). Zijn beschouwingen blijven echter sterk programmatisch van aard. Een verdere uitwerking van zijn ideeën in dit verband lijkt hier weinig op zijn plaats. Overigens dienen grote delen van Husserl's werk zelf gekarakteriseerd te worden als geesteswetenschappelijke onderzoeken. We wijzen hier met name op: „Philosophie als strenge Wissenschaft" en „Die Krisis der Europäischen Wissenschaften". Ook de onderhavige studie kan overigens geesteswetenschappelijk genoemd worden.

Voor ons is hier nog van belang: de vraag naar de rol, die het begrip „leren" speelt in de geesteswetenschappelijke psychologie, naar de aard van dit **leren** en naar de wijze waarop het onderzocht kan worden. Onmiddellijk is duidelijk, dat de habitualisering van onze akten hier als **leren** verschijnt. Kennis, karakter, „Bildung", vorming, overtuigingen, meningen, enz. worden als resultaat van **leren** toegeschreven aan reële subjecten. Het **leren** der geleerden is eveneens een vorm van **leren** uit de sfeer van de geesteswetenschappen.

Husserl merkt overigens op, dat de geesteswetenschappen niet voorbij kunnen gaan aan de „donkere ondergrond" van elk reël

geheel van motiveringen 369). Uitwerking van deze gedachte zou mede in verband met de problematiek van het **leren**, ongetwijfeld uitermate interessant en belangrijk zijn. Duidelijk is bijvoorbeeld, dat de dieptepsychologie als leerpsychologie hier binnen de gezichtskring komt. In het algemeen moge overigens gebleken zijn, dat de problematiek van het **leren** in het kader van de geesteswetenschappen dringend om verdere uitwerking vraagt. Op eigen gelegenheid proberen voort te gaan op deze weg komt echter niet overeen met de bedoeling van deze studie. Het is tijd onze poging „het werk van Husserl door te nemen met het oog gericht op „**leren**” 370) af te sluiten.

XIX. OPHELDERING VAN DE PROBLEMATIEK VAN HET *LEREN*.

Inleiding.

Deze studie startte vanuit de vraag of begrijpelijk is te maken, waarom het in het begin van deze eeuw met zo hoog gespannen verwachtingen en met zoveel inzet van energie in gang gezette empirisch onderzoek van het *leren* tot zo verwarrend veel en tegelijk zo weinig bevredigende resultaten heeft geleid.

Een drietal tot heden niet ingeloste en ondanks de teleurstellende ervaringen nog steeds aan te treffen verwachtingen werden daarbij onderkend, te weten:

— Blijken zal dat *leren* zich voltrekt volgens in principe eenvoudige wetmatigheden.

— Deze wetmatigheden kunnen via empirisch onderzoek achterhaald worden.

— Eenmaal achterhaald zullen deze wetmatigheden een doorzichtige, solide en toereikende basis bieden voor een rationele opvoedings- en onderwijspraktijk.

Vermoed werd, dat het feit, dat *leren* slechts toegeschreven wordt aan subjecten, een komplikatie met zich brengt, die deze verwachtingen op een of andere wijze doorkruist. Omdat Husserl zich in zijn fenomenologie diepgaand met de spanningsverhouding objectieve-wetenschap/subject heeft bezig gehouden, werd een poging ondernomen de problematiek van het *leren* vanuit zijn opvattingen te doorlichten. In hoeverre heeft dit werkelijk geleid tot opheldering van het gestelde probleem? Wat heeft Husserl ons geleerd?

Voor gepoogd wordt op deze vraag een antwoord te formuleren dient eerst een andere vraag nog onder ogen te worden gezien.

In het begin van deze studie werd signaleerd, dat Husserl het begrip „*leren*” niet thematisch aan de orde stelt. Betoogd werd, dat dit niet per toeval zo was, dat binnen zijn methode van de fenomenologische reductie *leren* als zodanig niet aan de orde kan komen, dat Husserl wat dit betreft dus konsekwent was geweest. Daarnaast werd echter opgemerkt, dat *leren*, ook volgens Husserl, doel en voorwaarde is van zijn fenomenologisch onderzoek. Gesteld werd zelfs, dat onuitgesproken „*leren*” voortdurend aanwezig moet zijn in Husserl's werk, een bewering, die overigens op een treffende wijze bevestiging vond.

Wat ook door Husserl thematisch aan de orde wordt gesteld: retentie, ervaring, waarnemen, herinneren, modaliseren, begrijpen, sedimentatie, intersubjectiviteit, objectieve kennis, „Bildung”, wijsheid, wereldbeschouwing, wetenschap, steeds kan het ook opgevat worden als **leren**, respectievelijk als resultaat van **leren**.

Onopgehelderd bleef de vraag of hier geen innerlijke tegenspraak in besloten ligt, die uiteindelijk mogelijk zelfs Husserl's fenomenologie in haar fundamenten aantast (371).

Met betrekking tot de rol die „**leren**” speelt in Husserl's fenomenologie bleef zo een bepaalde dubbelzinnigheid bestaan, die nog om opheldering vraagt. Hoe kunnen we begrijpen, dat **leren** als zodanig binnen de reductie niet aan de orde kan komen, terwijl het er in feite toch steeds aan de orde blijkt te zijn? Hoe kan Husserl's fenomenologie ons (wetenschappelijk) kennen op een rigoreuze wijze fundamenteel doorlichten, wanneer **leren** er enerzijds voorwaarde voor is en er anderzijds niet zelf tot klaarheid kan worden gebracht?

Is Husserl's zienswijze met betrekking tot de „Wesensschau” juist, dan kan deze hier de gewenste opheldering brengen. Een volledig doorgevoerde wezensschau stelt ons immers in volle klaarheid voor ogen, hoe we er toe kwamen een bepaald begrip te stellen. Van daaruit moet een en ander te begrijpen zijn. Onze poging tot een wezensschau van „**leren**” te geraken bleef onvoltooid, omdat we vastliepen op het probleem van de intersubjectiviteit. Nu we gezien hebben welke oplossing Husserl daarvoor aangeeft, is het mogelijk de draad weer op te nemen.

Streven naar het schouwen van het wezen is streven naar fundering van een algemeenheid. Alle objektiverende akten, die ten grondslag liggen aan onze konstitutie van de betrokken algemeenheid dienen in funderingsoordelen opnieuw voltrokken te worden in volledige helderheid en tot op het niveau van het passief gegeven.

Het is op dit laatste punt dat we zijn vastgelopen. „**Leren**” bleek ons in laatste instantie niet op passieve wijze, maar op grond van een eigen akt gegeven. Het bleek een begrip, dat op zijn beurt gefundeerd is in andere objektiverende akten. Als funderende onderlaag troffen we aan: ons kennen van subjecten, van hun belevingen en hun gedragingen. De algemeenheid „**leren**” kan bijgevolg niet gefundeerd - niet tot aan de wortel geschouwd - worden, zolang ons kennen van subjecten niet gefundeerd is.

Nu is wat dit laatste betreft Husserl ons te hulp gekomen. Het

kennen van subjekten bleek zeer bijzondere aspecten te vertonen. We zijn deze duidelijk gaan zien. Husserl slaagde er in, tenminste in hoofdlijnen ons kennen van onze mede-subjekten te funderen.

Hierbij bleek dat dit kennen, zij het indirekt, via de bemiddeling van het waargenomen lichaam, wel tot op het niveau van het passief gegevene te vervolgen is. Daarmee hebben we waarschijnlijk alle „elementen”, alle schakels voor een wezensschauw van het „leren” in handen. De vraag is of we de brokstukken die nu in ons bezit zijn ook kunnen samenvoegen tot een doorzichtig geheel. Een goed aanknopingspunt daartoe biedt de bovengenoemde nog onopgeloste paradox.

Nogmaals: Naar een wezensschauw van „leren”?

Handhaaft de paradox zich bij nader toezien? Voorlopig heeft het er alle schijn van. Wat zien we?

A. We moeten staande houden, dat waarnemen, voortgezet waarnemen, begrijpen, oordelen, modaliseren, „Bewähren”, funderen, enz. steeds ook leren is (372). Elk beleven, waartoe we ons wenden, blijkt als leren te kunnen worden opgevat. Aan de wortel hiervan ligt het volgende. Alle beleven blijft ons bij in de vorm van in de bewustzijnshorizon rustende retenties. Leren blijkt zo onontkomelijk verbonden met de bewustzijnsstroom zelf. Het opkomen van de oerimpressie in het aktuele „nu”, dit steeds verschijnen van „nieuws” in de stroom van de subjektieve tijd, is het oer-leren (373). In alle beleven, in bewustzijn, is leren zo onontkomelijk aanwezig, dat het nauwelijks interessant zou zijn het te noemen. Het diskrimineert immers niet tussen belevingen. Leren is op een of andere wijze identiek met retentie, met het wegzinken in, en toch werkzaam blijven vanuit de horizon van het bewustzijn. **Leren blijkt een ander woord voor de wording van het bewustzijnsveld, voor de genese van het bewustzijn zelf.**

B. Daarnaast moeten we echter eveneens staande houden, dat we **leren** niet beleven, dat het bewustzijn het dus niet in zichzelf aantreft. Genomen naar zijn kernbetekenis - het „eigen worden” - is **leren** ook geen „gedrag”. Het is zeker geen „akt” (374). Het blijkt in de immanente sfeer niet waargenomen te kunnen worden.

Waarnemen, genomen naar de betekenis die Husserl aan de term gaf, is: het onmiddellijk kennen van iets individueels. Mij wendend tot het eigen beleven, stel ik belevingen in de vorm van: een waarneming, een voorstelling, een begrip, een oordeel, een gevoel, enz. (375). Op

soortgelijke wijze „een leer” of „een lering” stellen is niet mogelijk. Als individuele beleving is **leren** in ons bewustzijn niet te vinden. Is **leren** immanent niet waarneembaar, dan blijft het naar zijn kern ook voor het transcendente waarnemen verborgen. Het waarnemen van bewustzijnstrascendente andere subjecten - van andere ego's - is immers slechts mogelijk op grond van ons immanent kennen van het eigen bewustzijn. **Leren in zijn kernbetekenis blijkt niet waarneembaar.**

We kunnen proberen deze laatste stelling aan te vechten, bijvoorbeeld op de volgende manieren:

1. We spreken wel degelijk van „een leer”, namelijk in de zin van een geheel van uitspraken, dat **geleerd** kan worden in dubbele zin, te weten in de zin van onderwijzen en van zich eigen maken. Volgens Husserl's terminologie kan een dergelijke „leer” inderdaad waargenomen worden. Enig nader toezien doet ons echter beseffen, dat de term „leer” hier niet verwijst naar een onmiddellijk gegeven zijn van een leerbeleving. Een leer in de betrokken zin staat in een meer verwijderd - overigens interessant - verband tot **leren** in de betekenis van „eigen worden”. Het is niet een beleving van „eigen worden”.

2. Men kan ook tegenwerpen: we kunnen een kind zien **leren**, we kunnen ook het eigen **leren** ervaren. **Leren** blijkt dus wel waarneembaar te zijn. We zien inderdaad een **lerend** kind gebogen over zijn huiswerk. We ervaren onszelf zwoegend, bijvoorbeeld om de zwemkunst machtig te worden. Ook hier blijkt bij nader toezien echter geen sprake te zijn van **leren** in zijn kernbetekenis, in de zin dus van „eigen worden”. Wat we ervaren is het gericht zijn op dit eigen worden. We zien de inspanning, waarmee er naar gestreefd wordt zich iets eigen te maken. Het „eigen worden” zelf nemen we echter niet waar. Wat we zien is een subjeet, dat zichzelf belevingen bezorgt in de hoop te **leren**. Of er inderdaad **geleerd** is, weten we pas, wanneer er iets gedaan wordt: de les opzeggen, proberen te zwemmen, enz. Wordt dit gedaan, dan nemen we een wijze van zich gedragen waar. Vergelijking met voorafgaande gedragswijzen kan ons doen beseffen, dat voortgang geboekt werd, dat iets eigen werd gemaakt. In de psychologie en de onderwijskunde komt dit tot uiting, doordat tot al of niet **geleerd** hebben besloten wordt op grond van een vergelijking van een vóór- en een nameting, enz. „**Geleerd** hebben” blijkt nooit uit één enkelvoudige waarneming alleen. Steeds is er vergelijking met vroeger gedrag of met gedrag van anderen.

3. Men zou ook kunnen zeggen: van „een leer” of „een leering” in de zin van een beleving - zoals we spreken van een oordeel of een gevoel - spreken we inderdaad niet. Wel spreken we echter van een „leerproces” als iets individueels, dat gekend kan worden. Enig nadenken doet ons echter zien, dat het kennen van een proces geschiedt vanuit een andere instelling dan het onmiddellijk waarnemen van een beleving. Zo is bijvoorbeeld het waarnemen van een begrip of een oordeel iets anders, dan het kennen van een proces van begrips- of oordeelsvorming. Uit de keuze van de term „proces” blijkt, dat afstand genomen werd, dat de direktheid van het beleven werd doorbroken. Van een immanente werd overgegaan naar een transcendente toewending.

We zouden nog in kunnen gaan op de uitdrukking „Laat dit je een leer zijn”. Ook voor dat geval zou blijken, dat het substantief „leer” niet verwijst naar een op zich gestelde beleving. Hoe men het ook keert of wendt, **leren** in zijn kernbetekenis wordt niet beleefd en wordt ook niet waargenomen. Direkt kennen ervan binnen de tucht van de reductie is niet mogelijk.

Uiteraard blijft, zoals elk begrip, **leren** als betekenisfenomeen ook binnen de reductie bereikbaar. Van het gebruik, dat we van het begrip **leren** maken, hebben we wel degelijk belevingen. Deze vormen dan ook de in principe evidente basis van heel bovenstaand betoog.

Hoe kan de paradox van het met alle beleven meegegeven **leren**, dat toch niet toegankelijk is voor waarnemen worden opgelost?

Laten we het probleem aangrijpen op het punt waar het scheen opgelost, te weten bij de habitualisering van onze vrije akten 376). Een eenmaal geveld oordeel bijvoorbeeld blijft ons bij als ons eigen oordeel. We hebben vrij beschikt en deze beschikking blijft gelden. We nemen het oordeel op ons. Het is telkens weer als identiek hetzelfde voor ons beschikbaar. We kunnen het telkens naar eigen believen opnieuw actief in volle helderheid voltrekken. Het bepaalt voortaan mede ons stellingnemen. Het is „habitueel” geworden. We kunnen ook zeggen: we hebben ons het betrokken oordeel eigen gemaakt. We hebben het **geleerd**. Het vellen van het oordeel schijnt identiek met het **leren** ervan. Het „eigen worden” lijkt hier volledig helder bereikbaar en kenbaar binnen het bewustzijn zelf. Het bewustzijn beschikt er over. Het kan in vrijheid het oordeel zelfs „durchstreichen”, het „**geleerd**” zijn ervan dus opheffen. Is hier de paradox inderdaad opgeheven?

Om een voorbeeld te geven: Ik probeer een ingewikkeld betoog te

lezen. Eerst is veel me duister. Geleidelijk daagt het. Uiteindelijk heb ik stap voor stap de gedachtengang helder doorzien. Met elk oordeel tot en met de konklusie stem ik actief in. Ik heb me daarmee de gedachtengang eigen gemaakt. Ik heb dat wat betoogd werd **geleerd**. Het behoort voortaan tot mijn opvatting, mijn overtuiging.

Vreemd blijft hier, dat ik, terwijl ik me lezend en denkend inspan, nooit zal zeggen, dat ik „**leer**”. Wanneer ik mij wend tot mijn waarnemen, denken, modaliseren, enz. in hun aktualiteit, dan noem ik dit wel waarnemen, enz. echter geen „**leren**”. Wanneer ik een roman lees, dan zeg ik - wanneer ik bij hoofdstuk 3 ben aangeland - niet, dat ik hoofdstuk 1 en 2 **geleerd** heb. Ook wanneer ik een wetenschappelijke verhandeling probeer te begrijpen, zeg ik niet, dat ik **leer**. Van **leren** spreek ik blijkbaar slechts dan, wanneer ik mij vanuit een bepaalde instelling wend tot mijn vrije akten.

Van **leren** spreek ik bijvoorbeeld, wanneer ik achteraf zeg: door het bestuderen van dat verslag heb ik veel **geleerd**. Ook spreek ik van **leren**, wanneer ik mij tevoren voorneem, mij de inhoud van een bepaald betoog eigen te maken. Een nieuw „**leerboek**” neem ik ter hand met de hoop er iets uit te **leren**. Een onderwijzer speelt zijn leerlingen een spannend boek in handen, in de hoop dat ze er ook iets uit zullen **leren**. De kinderen zelf zeggen echter, dat ze een fijn boek lezen. Zonder een bepaalde verandering van instelling zullen zij niet zeggen, dat ze **leren**. Zet een van deze kinderen zich 's avonds aan zijn huiswerk, dan zegt het echter wel, dat het gaat **leren**.

Van welke aard is de betrokken wisseling van instelling? Na het bovenstaande moge dit duidelijk zijn. Van **leren** spreken we, zodra we overgaan van het immanent waarnemen van ons beleven naar het stellen van een belevend subjeet in de werkelijkheid. Van **leren** spreken we, als we anderen of onszelf opvatten als een subjeet, dat in de reële tijd verandert op grond van beleven. Grijp ik naar het **leerboek**, dan hoop ik, wanneer ik het boek doorgeworsteld heb, verrijkt te zijn met nieuwe kennis. Konstateer ik, dat ik, door gedurende een bepaalde tijd een bestuursfunctie te hebben vervuld, iets **geleerd** heb, dan zie ik mijzelf als een subjeet, dat in de objektieve tijd in positieve zin veranderde. De onderwijzer, die hoopt dat zijn leerlingen van een schoolreisje iets „opsteken”, ziet de kinderen op een andere wijze, dan de kinderen zichzelf en elkaar zien tijdens een dag vol intense belevingen. Hij ziet ze als subjekten in de objektieve tijd, subjekten waaraan hij te werken heeft, die hem als een taak in handen zijn gegeven.

Leren blijkt te zijn: de genese van het bewustzijn zoals dit gekend wordt in reële subjecten. Dit geldt onverminderd, wanneer het subject zichzelf als lerend opvat. We hebben dit overigens in Hoofdstuk VI reeds onderkend.

Het hiermee verworven inzicht blijkt zich tenminste voorlopig te „bewähren”, zoals moge blijken uit het volgende:

1. De hierboven geschetste paradox heeft zich opgelost. Zonder tegenstrijdigheid en zelfs zonder enige innerlijke spanning kan nu gezegd worden: A. **Leren** blijkt een ander woord voor de genese van het bewustzijn, en B. **Leren** in zijn kernbetekenis blijkt niet rechtstreeks waarneembaar. Nu we gezien hebben, dat **leren** pas gesteld wordt na een wisseling van instelling, liggen hier principieel geen moeilijkheden meer. Zichzelf schouwend ervaart het bewustzijn onmiddellijk het „bijblijven”. Reële subjecten waarnemend ervaren we dit „bijblijven” slechts via de bemiddeling van het lichaam. Ik ervaar het niet rechtstreeks. Het andere subject als bewustzijn is als monade in zijn wording slechts indirect voor mij toegankelijk. Zo ook zijn genese.

2. De rol, die **leren** speelt in Husserl's werk 377), over welke rol tot nog toe in deze studie een bepaalde onduidelijkheid bleef bestaan, behoeft niet langer zwevend te blijven. In Husserl's werk gaat het inderdaad voortdurend om de genese van het bewustzijn. Deze genese wordt er doorgaans immanent geschouwd. Wat dan verschijnt is niet **leren**. Wenden we de blik echter, beschouwen we dezelfde genese van het bewustzijn als aanwezig in een reël subject, dan wordt deze genese voor ons: **leren**. Zodra Husserl in zijn werk van instelling verandert, is **leren** onmiddellijk present.

Wanneer Husserl af en toe zich de term **leren** laat ontvallen 378), dan blijkt dit dus geen vergissing, geen inkonsekventie te zijn. De verklaring is eenvoudig. In zijn werken beweegt Husserl zich niet voortdurend binnen de grenzen van de reductie. Dikwijls doorbreekt hij zijn strikt fenomenologisch betoog en wendt zich tot de lezer, bijvoorbeeld in toelichtende beschouwingen. Zijn instelling is dan niet een fenomenologische maar een personalistische. Volkomen terecht en zonder innerlijke tegenspraak kan hij dan zeggen, dat men fenomenologisch moet **leren** denken, dat het fenomenologisch onderzoek tot doel heeft te **leren**, enz. Met zijn lezer spreekt hij dan immers samen over de mens in de werkelijkheid, die de fenomenologie beoefent, of over de fenomenologie als een in de werkelijkheid bestaande denktraditie.

In de inleiding van „Logische Untersuchungen II” schrijft Husserl: „Selbstverständlich wird sie (die Voraussetzungslosigkeit der phänomenologischen Untersuchungen) nicht geschädigt durch gelegentlichen Zwischenbemerkungen, die auf Inhalt und Charakter der Analysen einflusslos sind, oder gar durch die vielen Auszerungen, in welchen sich der Darsteller an sein Publikum wendet, dessen Existenz - wie seine eigene - darum noch keine Voraussetzung des Inhaltes der Untersuchungen bildet” 379).

Voorts is het duidelijk, dat de term **leren**, zonder dat dit nu nog enige problematiek oproept, in Husserl's werk kan voorkomen in passages, die niet strikt fenomenologisch van aard zijn. Grote delen van Husserl's werk zijn „geesteswetenschappelijk” van aard. Zij handelen met name over de stand van de wetenschappen en van het wetenschappelijk denken in „onze tijd”. Het merendeel van de passages uit „Philosophie als strenge Wissenschaft” en „Die Krisis der Europäischen Wissenschaften” zouden hier als voorbeelden vermeld kunnen worden.

In het voorgaande werd voor een enkel geval, waar Husserl de term **leren** met nadruk gebruikt, uitdrukkelijk aangegeven, dat de kontekst niet in strikte zin fenomenologisch was, maar geesteswetenschappelijk 380). Het zou niet moeilijk zijn, dit nog met andere voorbeelden verder te illustreren.

Mocht men overigens één enkel voorbeeld kunnen aanwijzen, waar Husserl met recht binnen de tucht van de reductie **leren** introduceert als iets dat onmiddellijk geschouwd wordt en bijgevolg als zodanig thematisch aan de orde kan worden gesteld, dan zou daarmee bovenstaande stellingname „gefalsifieerd” zijn. „Durchstreichen” zou dan niet te vermijden zijn.

3. In de voorafgaande hoofdstukken werd, mogelijk tot vervelens toe, er telkens op gewezen: waarnemen is ook **leren**, voortgezet waarnemen kan opgevat worden als **leren**, het modifieren van begrippen is **leren**, enz., enz. Het gerechtvaardigd zijn van deze uitspraken is ons nu duidelijk. Bij dergelijke passages wordt de lezer stilzwijgend uitgenodigd te wisselen van instelling. Om de genoemde uitspraken met recht te kunnen doen, dient men over te gaan van een fenomenologische instelling in strikte zin naar een „psychologische”. In de betrokken kontekst is dit volkomen gerechtvaardigd. Deze studie pretendeert immers niet een fenomenologische te zijn in enge zin. De vraagstelling, die het geheel doortrekt - hoe is een bepaalde trek van

de recente geschiedenis van het onderzoek van het **leren** te begrijpen? - is een typisch geesteswetenschappelijke vraagstelling.

4. De nieuw gevonden omschrijving van **leren** is niet in tegenspraak met het resultaat van onze eerdere poging om tot een „Wesensschau” van **leren** te geraken 381). We omschreven **leren** toen als: „verruiming van de gedragsmogelijkheden van een subjeet op grond van ervaren”. Nu komt de genese van het bewustzijn in de realiteit slechts tot uiting in een gewijzigde gedragswijze, in een vermeerdering van het kunnen van het waargenomen subjeet.

Het nieuw verworven inzicht is niet alleen niet in strijd met de vroegere omschrijving, het dekt deze en doet bovendien uitkomen, hoe we er toe kwamen „**leren**” te stellen als begrip. Het beantwoordt als resultaat van „Wesensschau” dus aan het idee van fundering, dat Husserl voor ogen staat.

5. In een vroegere publikatie hebben we naar aanleiding van een fenomenologische beschouwing over „**leren**”, eens de volgende voorbeelden van **leren** gegeven 382):

„De ene vriendin vertrouwt de andere toe, dat ze niet begrijpt, hoe ze in vrede kan leven met zo’n man. De vrouw lijkt even verbaasd en zegt dan glimlachend: „In het begin van ons trouwen was het niet altijd gemakkelijk, maar, nu je het zegt, blijkbaar heb ik wat geleerd.””

„De vader van een jongeman, die al te handig met meisjes omspringt, of stram rechtop loopt, een energieke pas heeft, zich aan werk onttrekt, vloekt of zijn schoenen steeds keurig poetst, kan tegen een ander zeggen: „Dat heeft hij in dienst geleerd”. ”

„Een medisch student kan plotseling tot de ontdekking komen, dat het zien van wonden, van operaties en sekties hem „niets meer doet”. Tegen een jongere kollega, die nog niet zover is, kan hij zeggen: „Maak je geen zorg, dat leer je wel”. ”

We gebruikten deze voorbeelden toen, om aan te tonen dat **leren** niet „bewust-geïntendeerd” behoeft te zijn, dat dus een leersituatie niet als leersituatie gekend behoeft te zijn. Voor de uitbouw van een didaktiek heeft een dergelijke konklusie vèrgaande betekenis.

Wat toen aan de hand van deze voorbeelden gezien werd, werd ons inziens juist gezien. Onopgehelderd bleef op dat moment echter de vraag, hoe **leren** dan wel moet worden opgevat, wanneer men zich fundamenteel bezint op bijvoorbeeld de onderwijskunde.

Lezen we nu de voorbeelden nog eens over, dan wordt een en ander ons veel meer duidelijk. In elk van de drie voorbeelden komt de

wisseling van standpunt, die „leren” voor ons doet bestaan, namelijk duidelijk tot uiting. Pas achteraf of door het oog van een ander wordt er iets als „leren” opgevat. Op het moment dat geleerd wordt is bewustzijn van „leren”, het onderkennen van een leersituatie, of het aanwezig zijn van een leerintentie in geen enkel opzicht een voorwaarde, laat staan een „wezensvoorwaarde”. Het paradoxale van het tegelijk bewust en niet bewust zijn van alle **leren** blijkt opgelost. Ook de in het voorgaande als uitgangspunt voor de wezensschouw gegeven voorbeelden illustreren dit achteraf gezien zeer duidelijk.

6. Nu is ook begrijpelijk hoe meerdere leerpsychologen er toe kwamen zich op een tweevoudige wijze met **leren** bezig te houden - enerzijds als object van onderzoek, anderzijds als methodologische bezinning op het eigen **leren** in het onderzoek - zonder de twee benaderingswijzen systematisch met elkaar in verband te brengen. Een onderzoeker, die ingespannen bezig is - die nadenkt, een theorie formuleert, vragen opstelt, een plan bedenkt, data verzamelt, deze analyseert, konklusies trekt, enz. - zegt niet van zichzelf, dat hij **leert**. Pas wanneer hij afstand neemt van zichzelf, van zijn werken en van het resultaat, zal hij zeggen: „Ik heb iets **geleerd**”, of liever: „Wij hebben iets **geleerd**”. Heel het aan vormen rijke geheel van innerlijke activiteiten wordt dan opgevat naar zijn vaststelbaar resultaat in de persoonlijke en in onze gemeenschappelijke werkelijkheid.

Zodra een onderzoeker zich wendt tot het eigen **leren** in een poging dit te verantwoorden, wendt hij zich onvermijdelijk tot de eigen immanente sfeer, tot de wording van het eigen bewustzijn. Dit houdt in, dat elk fundamenteel methodologisch betoog - of de auteur dit onderkent of niet - eigenlijk fenomenologisch van aard is. De enige wenselijkheid die Husserl beklemtoint, en waar hij zelf zo hardnekkig ernst mee maakt, is, dat men ook bij deze toewending kritisch, systematisch en methodisch te werk gaat. Heel Husserl's werk is naar zijn bedoeling hiermee samengevat.

De omschrijving van **leren**, waartoe we gekomen zijn, houdt dus als konsekwentie in, dat elk steekhoudend fundamenteel methodologisch betoog - doorgaans onopgemerkt - fenomenologisch van aard is. Van belang wordt het nu, deze stellingname te toetsen aan de argumentatie van een reeks gerenommeerde methodologen. Het resultaat kan zijn, dat onze opvatting zich ook verder „bewährt”. Misschien worden we er toe gebracht onze zienswijze te „modaliseren”. Onze kijk op methodologische problemen en op **leren** in het algemeen wordt dan meer genuanceerd. Mogelijk blijkt onze stelling onhoudbaar. We zijn

dan genoodzaakt tot „durchstreichen”. Een uitspraak wordt „gefalsifieerd”. Zelfs in het laatste geval wordt niet alles ons ontnomen. De gevolgde werkwijze (de methode) bleek effectief. We hebben ook dan **geleerd**. We kunnen ons opnieuw bezinnen op wat we deden toen we **leerden** en mogen hopen ook verder te **leren**.

7. De gegeven omschrijving moge eenvoudig schijnen, ze houdt in, dat men voor een uiterst gekompliceerde taak staat, wanneer men **leren** wenst te onderzoeken.

Immers dit onderzoek veronderstelt, dat men tot klaarheid komt met betrekking tot „de genese van het bewustzijn”. In voorafgaande hoofdstukken werd gepoogd bij wijze van schets aan te geven, hoe Husserl hier naar streefde en tot welke resultaten hij kwam. Het tableau dat hij ontvouwde is echter verre van voltooid. Zelf zou hij zeggen, dat van het bouwwerk aan kennis, dat opgetrokken moet worden, de fundamenteen nog nauwelijks gelegd zijn.

Om het **leren** te onderzoeken dient men zich voorts te wenden tot de werkelijkheid, waarin het door ons gesteld wordt. **Leren** blijkt principieel een empirisch begrip (383). Hoe **leren** in feite verloopt, welke regelmatigheden zich werkelijk voordoen, valt alleen via stug volgehouden empirisch onderzoek steeds beter te achterhalen. Zoals bij elk empirisch begrip ligt hier voor ons een in principe eindeloze taak van: verwachten, „Bewähren”, modaliseren, funderen, enz.

De onderzoeker van het **leren** staat bovendien voor de taak, de twee aangeduide vormen van kennen op een juiste wijze te doen samengaan. Hiermee stoten we waarschijnlijk op het aspekt, dat het onderzoek van alles wat met **leren** van doen heeft zo uitermate intrigerend en tegelijk zo ongewoon moeilijk maakt. Bewegen we ons in de fenomenologische instelling, dan is heel het rijke bewustzijnsleven voor ons direkt kenbaar. We zijn er onmiddellijk bij, eventueel tot op het niveau van de volledige evidentie. Gaan we daarna over naar een instelling, waarin we een bewustzijnstranscendent subjeet stellen - de psychologische of geesteswetenschappelijke instelling - dan is deze rijke structuur voor ons rechtstreeks niet langer toegankelijk en toch wordt ze door ons gesteld. Als afschaduwing van het verborgen beleven treffen we dan aan, enerzijds de „gedragingen” en de „expressie”, anderzijds de tekenen van het bijblijven van het beleven in de vorm van gedragsveranderingen, dus van **leren**. **Leren** als enkelvoudig begrip wijst terug naar een zeer gedifferentieerd bewustzijnsleven, dat in het gestelde subjeet wel vermoed maar nooit rechtstreeks ervaren wordt. Dit maakt de toch reeds verre van gemakkelijke opgaaf

van een onderzoeker waarschijnlijk vele malen moeilijker. In de gegeven omschrijving komt dit tot uiting, doordat gesproken werd van „kennen” en niet van bijvoorbeeld „waarnemen” of „verschijnen”. In de werkelijkheid verschijnen het bewustzijn en zijn genese immers niet zelf. Ons kennen van deze wording is een gefundeerd kennen. Het is opgebouwd op ons kennen van de natuur met zijn tijd-ruimtelijk-kausale wetmatigheden. Deze komplikatie maakt het onderzoek van het **leren** tot een zo uitermate hachelijke onderneming.

In principe is ons hiermee duidelijk geworden, waarom het zo omvangrijke en met zo hardnekkige inzet volgehouden onderzoek van **leren** uit de afgelopen decennia tot zo verwarrende en „vervelende” resultaten heeft geleid. Bij nader inzien onderzocht men in het verleden veelal wat al te argeloos. Voor de „dubbele bodem” van het begrip „**leren**” had men onvoldoende oog.

De gegeven omschrijving blijkt ons zo een sleutel in handen te geven tot het beantwoorden van de vragen, waarvan we zijn uitgegaan. Voor we hiertoe overgaan lijkt een opmerking, die mogelijk misverstand kan voorkomen, op zijn plaats.

In het voorgaande werd beklemtoond, dat **leren** in een strikt fenomenologische benadering buiten beschouwing dient te blijven. Nu wordt - ook in de traditie, die op Husserl terug gaat - de term „fenomenologie” niet eenzinnig gebruikt. Dit is overigens geen slordigheid, het vloeit voort uit de aard van de zaak 384). Wat men fenomenologie op als het kennen binnen de tucht van de reductie, dan dient men „**leren**” inderdaad buiten haakjes te plaatsen. In het voortgaan stuit de fenomenologisch onderzoeker echter op zijn kennen van **leren**. Dit kennen als zodanig is volkomen binnen zijn gezichtskring gebleven. Hij rekent het ook tot zijn taak het te doorlichten. Voor het wetenschappelijk kennen van **leren**, en in principe van al het door ons als werkelijk gestelde, geldt hetzelfde. Te zijner tijd dient het kennen van alle wetenschappen, ook van de wetenschappen van het **leren**, fenomenologisch doorschouwd te worden. Zo tendeert Husserl's fenomenologie er naar, alle wetenschappen - met volledige respekting van hun aard en werkzaamheden - in zich op te nemen 385). Een vanuit de fenomenologie tot klaarheid over zichzelf gekomen wetenschap kan men bijgevolg ook fenomenologisch noemen. Een fenomenologische archeologie of werktuigbouwkunde is zonder meer denkbaar. Het tot stand brengen van een fenomenologische psychologie, pedagogiek, onderwijskunde, enz. vormen

overigens - vanuit Husserl's opvattingen gezien - zich meer direkt opdringende taken. Een op deze wijze in de fenomenologie ingebracht psychologie bijvoorbeeld gaat behoren tot de fenomenologie in brede zin. In deze ruim opgevatte fenomenologie is **leren** uiteraard een legitiem en moeilijk te negeren thema. Om haast niet te vermijden misverstanden in dit opzicht zo goed mogelijk te voorkomen, werd in het voorgaande veelal gesproken van „fenomenologie in strikte zin”.

Om hetzelfde nog eens op een andere manier te zeggen: binnen de fenomenologische reductie wordt niet het **leren** maar wel ons kennen van het **leren** onderzocht. Over **leren** als zodanig zijn er geen uitspraken mogelijk. Alle vragen met betrekking tot de werkelijkheid van het **leren** - dat zijn de vragen, waarvoor wetenschappen als psychologie, didaktiek, onderwijskunde, pedagogiek, psychiatrie, enz. zich vanuit hun aard interesseren - dienen in het kader van deze wetenschappen beantwoord te worden. De zuivere fenomenologie - in de zin van Husserl - staat wat dit betreft volledig met lege handen. Haar kracht ligt elders. Zij kan ons iets meedelen over de aard van ons kennen van het **leren**, en dus over het probleem, dat in deze studie centraal staat.

Doet ze ons inderdaad begrijpen, waarom de verwachtingen ten aanzien van het onderzoek van het **leren**, zoals deze in het begin van deze studie geschetst werden, te hoog gespannen waren? We zullen dit nu achtereenvolgens voor elk van de voorheen geformuleerde verwachtingen nagaan.

Voltrekt *leren* zich volgens in principe eenvoudige wetmatigheden?

Vanuit het voorgaande is ons zonder meer duidelijk, dat de wetmatigheden, volgens welke **leren** zich voltrekt, complex van aard moeten zijn. De verwachting, dat dit anders zou zijn, kwam voort uit wat Husserl noemde: het naturalisme, het absoluut stellen van een bepaalde kenhouding, te weten, die van de natuurwetenschappen. Het natuurwetenschappelijk wereldbeeld suggereert ons door zijn geslotenheid en exakte wetmatigheden, dat vanuit de daarin gekende regelmaat alles - ook het kennen zelf - gekend kan worden. Het naturalisme brengt de verwachting met zich, dat alles - dus ook **leren** - uiteindelijk terug te brengen zal zijn tot de exakte mathematisch te formuleren wetmatigheden, die de tijd-ruimtelijke werkelijkheid beheersen.

Husserl wees er ons op, dat het kennen van deze werkelijkheid slechts een van de prestaties is van ons bewustzijn. Daarnaast zijn er andere vormen van kennen. Ons kennen van het **leren** is er een van. Het is een meer complexe vorm. De aard ervan kan kort omschreven worden als: een in het kennen van de tijdruimtelijke natuur gefundeerd kennen van subjecten. Deze complexe structuur vertoont ons kennen van het **leren** reeds, voordat enige wetenschappelijke toewending ertoe heeft plaats gehad. Elke poging deze kennis van het **leren** wetenschappelijk te doorgronden zal met deze eigen geaardheid ervan rekening moeten houden. Verwachtingen van naturalistische signatuur zijn gedoemd illusies te blijven.

Husserl maakte ons attent op de onvermoed vèrgaande rol, die wet en regel spelen in ons kennen. Wetmatigheden zijn niet alleen objecten van ons kennen. Elk kenobject dat wij stellen, blijkt zelf terug te gaan op een door ons ervaren of vermoede wetmatigheid in ons beleven. Een object wordt door ons gesteld als blijvend korrelaat van een bepaalde regelmaat in ons beleven. De problematiek van het **leren** en zijn wetmatigheden komt daardoor in een nieuw licht te staan. Van onze instelling hangt namelijk af, welke regelmatigheden in ons beleven de basis vormen voor het stellen van eenheden, welk stellen uitgangspunt is van al ons kennen 386).

Hier gaat het om **leren**. **Leren** wordt toegekend aan die „dingen” in onze wereld, die we kennen als mensen, eventueel als dieren. Van belang is hier dus de vraag: Op grond van welke regelmatigheden in ons beleven stellen we deze bijzondere „dingen”. Bij verschillende wijzen van toewending (verschillende instellingen) blijken dit verschillende wetmatigheden te zijn. Een nadere uitwerking lijkt hier op zijn plaats.

a. In de fenomenologische instelling, in de reductie, verschijnt „de mens” ons als de eigen belevingen in het durende aktuele „nu”. De regelmaat van de stroom, van de eigen tijd, is de enige wet, die hier geldt 387). Deze brengt eenheid, in eerste instantie de eenheid, de synthese van het „nu”, en vervolgens van al onze belevingen in hun veelsoortigheid en veelsoortige samenhang. Zoals reeds werd betoogd, het **leren** als zodanig verschijnt daar niet. Het is immers geen beleving. Het is er geen legitiem object van kennen.

In het voorgaande hebben we, geleid door Husserl, op een in principe evidente wijze de verrassend rijke structuur van de bewustzijnsstroom **leren** zien. Terwijl het enerzijds waar is, dat **leren** hierin

geen plaats heeft, is ons anderzijds duidelijk geworden, dat deze „nieuwe kennis” een onmisbare bijdrage dient te leveren tot elke poging om het **leren** wetenschappelijk te doorgronden. De fenomenologie streeft naar gefundeerde kennis van de bewustzijnsstroom, van het beleven, van de genese van het bewustzijn. **Leren** veronderstelt beleven. **Leren** is de genese van het bewustzijn, zoals deze gekend wordt aan in de natuur gestelde subjekten. Deze genese toont zich daarbij niet zelf. Ze wordt door ons gesteld door bemiddeling van het lichaam, op grond van kennis van ons eigen subjektzijn. Ons streven naar gefundeerde kennis van het **leren** kan bij zijn actief bezitnemen van kennis niet voorbij gaan aan hetgeen ons voorheen noodzakelijk reeds voor ogen heeft gestaan, om van **leren** te kunnen spreken, kennis van het subjekt-zijn, die vanuit de passieve sfeer onopgemerkt meespeelt, telkens wanneer we „**leren**” denken, en wanneer we er over spreken. Kennis van het subjekt-zijn, verworven in de fenomenologische instelling, dient daarom op een of andere wijze „in te stromen” in ons wetenschappelijk kennen van het **leren**.

Al wordt binnen de reductie het **leren** niet als bestaand gesteld en dus ook niet als zodanig onderzocht, aan kennis van „de mens”, verworven in de fenomenologische instelling kan een wetenschap, die het **leren** wenst te bestuderen, niet voorbij gaan.

b. De instelling van de materiële natuurwetenschap staat als het ware diametraal tegenover de fenomenologische. Aan al het subjectieve wordt voorbij gezien. Gesteld wordt slechts een tijd-ruimtelijke werkelijkheid. De samenhang hier is apriori onderworpen aan de ideale wetten van de mathematiek. Het gebeuren wordt er gesteld als volkomen bepaald volgens regels van een noodzakelijke en volkomen bepaalde opeenvolging.

In deze werkelijkheid kan „de mens” slechts gezien worden als lichaamsding, als een anatomisch en biochemisch systeem. Ook vanuit deze instelling blijkt de mens een onafzienbaar veld van onderzoek. Ook hier is echter voor „**leren**” geen plaats. Vanuit deze instelling kan **leren** niet gedacht worden, omdat „beleven” en „subjekt-zijn” er niet gedacht kunnen worden. Het vele onderzoek dat hier mogelijk is, zal nooit over **leren** als zodanig een enkele uitspraak kunnen doen.

Dit neemt weer niet weg, dat wetenschappelijke kennis van het (menselijke) lichaam van eminent belang kan blijken voor het onderzoek van het **leren**. Zoals reeds herhaaldelijk gezegd werd: **leren**

is de genese van het bewustzijn, zoals dit gekend wordt aan in de stoffelijke natuur gestelde subjecten. Deze kenwijze houdt in, dat een bewustzijn gesteld wordt in relatie tot de stof. Een bepaalde vorm van kausale regelmatigheden wordt daarbij onderkend. Een bewustzijn wordt in zijn genese afhankelijk gezien van tijdruimtelijke „omstandigheden”. Naarmate deze „omstandigheden” meer gedifferentieerd gekend worden zal het mogelijk zijn meer gedifferentieerde kennis te verwerven over de afhankelijkheid van het bewustzijn van de stoffelijke wereld. Met andere woorden, naarmate fysica, anatomie en biochemie vorderingen maken, zal meer genuanceerde kennis van **leren** mogelijk zijn. Onderzoek van het **leren** vraagt dus onder andere om steeds verder doordringende kennis met betrekking tot de anatomie van en tot de biochemische processen in het lichaam, met name kennis van het centraal zenuwstelsel. Deze kennis dient eveneens „in te stromen” in de kennis van het **leren**, die overigens op zich genomen van een andere geaardheid is.

c. Vanuit de instelling van de natuurwetenschappelijke psychologie stellen we subjecten in de tijd-ruimtelijke werkelijkheid. Deze subjecten worden gekend als zich gedragend. We onderscheiden daarbij gedragswijzen. Deze vertonen een ontwikkeling op grond van ervaren. De subjecten in de werkelijkheid **leren**. Vanuit deze instelling kan het **leren** als zodanig dus inderdaad onderzocht worden. Het **leren** toont er samenhangen, enerzijds met kenmerken van de tijd-ruimtelijke werkelijkheid, anderzijds met aspecten uit de „geschiedenis” van het betrokken subject. Ook deze laatste aspecten zijn er voor ons kenbaar als in relatie staand tot voorafgaande fasen van de tijd-ruimtelijke werkelijkheid. Opnieuw toont zich een uitgestrekt veld voor wetenschappelijk onderzoek met tendele reeds bekende, tendele nog onvermoede mogelijkheden.

De via dit onderzoek vast te stellen regelmatigheden hebben betrekking op hetgeen zich voltrekt in de werkelijkheid. Dit onderzoek is bijgevolg empirisch van aard. De te vinden regelmatigheden zijn van het type: indien dit, dan volgt dat. Het zijn wetmatigheden van de aard: oorzaak-gevolg.

De betrokken samenhangen zijn echter niet kausaal in de zin van de fysica. Husserl spreekt hier van een psychologische kausaliteit. Begrijpelijk is dit, wanneer we bedenken, dat in de waargenomen opeenvolging van gebeurtenissen een subject centraal staat. Dit subject wordt door ons gesteld met een eigen innerlijke wetmatigheid,

namelijk de wetmatigheid van de bewustzijnsstroom. In het spel van oorzaak en gevolg blijft het subjeet wat dit betreft onttrokken aan de strikte tijd-ruimtelijke wetmatigheden. Als bewustzijn is het immers niet uitgestrekt in de ruimte, het kan niet onbeperkt verdeeld worden, de mathematisch-kausale wetmatigheden van de fysische wereld gelden er niet onbeperkt. Vanuit onze door de traditie bepaalde „naturalistische” voorkeur moge dit alles problematisch lijken, moeilijk te ontkennen valt, dat we in ons voorwetenschappelijk kennen allerlei „psychologische” begrippen en oordelen aantreffen. De psychologie treft haar werkveld eenvoudig aan.

Nog moeilijker is het voor ons, ons te onttrekken aan te hoge verwachtingen met betrekking tot de resultaten van het betrokken onderzoek, verwachtingen welke we ontleen aan echte of vermeende ervaringen met onderzoek op het gebied van de fysica, de chemie, enz. We dienen ons echter ook in het algemeen te bevrijden van de misvatting, dat empirisch wetenschappelijk onderzoek een directe weg vormt naar definitieve, het betrokken veld van onderzoek volledig en voor goed doorgrondende kennis.

Te bedenken valt, dat „gedragingen”, „gedragswijzen”, „leren”, en alle differentiaties ervan typisch empirische begrippen zijn 388). Het zijn begrippen gevormd op grond van uit de passiviteit aangeboden „typen”. Het zijn open horizons van logische zin, waaraan steeds nieuwe kenmerken kunnen worden toegevoegd. Waarnemend, denkend en onderzoekend, kan ons blijken, in hoeverre een empirisch begrip vruchtbaar is. Met het onderzoek van het leren ligt een eindeloze toekomst voor ons open van mogelijke modalisering, vervulling, herziening, annulering, enz. Ook de natuurwetenschappelijke psychologie van het leren staat voor een taak zonder einde.

d. **De geesteswetenschappelijke instelling** stelt de mens in de werkelijkheid als ontwerper van zijn wereld, als persoon. De regulariteiten, die dan gelden, zijn in eerste instantie de wetmatigheden van de actieve sfeer. De samenhang is die van de motivering. De persoon heeft zijn „beweegredenen”. Deze zijn invoelbaar. 389).

Een persoon wordt echter eveneens gesteld in de objektieve tijd. Hij wordt gesteld als veranderend; zijn actieve beslissingen blijven hem bij als zijn beslissingen. Elk nieuw actief stellingnemen krijgt daardoor de betekenis van een zich wijzigen, een uitgroeien van de persoon. Elk waarnemen, oordelen, waardebepalen, enz. heeft, gezien vanuit de geesteswetenschappelijke instelling, daarom noodzakelijk een leer-

aspekt. De persoon leert de dingen en een wereld kennen. Ook het uitbouwen van netwerken van begrippen en oordelen verschijnt hier als **leren**. Personen **leren** ook de waarheid, kunst, de medemens, enz. waarderen.

Zoals we in het voorgaande zagen, dit worden van de persoon toont nog een bijzondere dimensie op grond van de kommunikatie van personen onderling. Bovendien is er de uitnodiging tot medezingeving, die uitgaat van de dingen door mensen gemaakt, van instituties, van tradities, van zeden, gewoonten, enz.

Allerlei vormen van **leren** in deze zin doen zich aan ons voor. Veelsoortige karakters, houdingen, voorkeuren, bekwaamheden, deskundigheden, enz. zien we er door ontstaan. Reeds vanuit de voorwetenschappelijke sfeer worden ons zo „typen” van **leren** in deze zin aangeboden. Onderzoekend, strevend naar fundering dienen we hierop voort te bouwen. Een nieuw veld van mogelijk wetenschappelijk onderzoek van het **leren** is hiermee aangeduid. Bijvoorbeeld pedagogiek en didaktiek, dienen zich mede op dit terrein van onderzoek te bewegen.

Overigens zij nogmaals opgemerkt, dat ook hier geldt, dat de instelling in kwestie een gerichtheid inhoudt op subjekten in de werkelijkheid, en dat het onderzoek daarom ook hier in principe empirisch van aard is. De uiteindelijke „Bewährung” vindt plaats in het zintuiglijk waarnemen van de ander als persoon, of van dingen, instituties, zeden, enz. als gevormd door personen.

Het onderzoek van het **leren** blijkt zo niet bepaald een rechte weg te zijn naar in principe eenvoudige wetmatigheden. Eerder het tegendeel is waar. Een in principe eindeloze taak ziet het onderzoek van het **leren** voor zich, een taak die bovendien vanuit meerdere instellingen 390) en met gebruikmaking van meerdere methoden ter hand genomen moet worden.

Een komplikatie op zich biedt nog het probleem van de onderlinge relatie tussen de diverse gebieden van kennis, welke tot stand komen op grond van de verschillende „instellingen”. In de natuurlijke kenhouding glijden we ongemerkt van de ene instelling over in de andere. Bij een poging tot een wetenschappelijke benadering van het **leren** geeft dit aanleiding tot allerlei onduidelijkheden en dubbelzinnigheden. Husserl wijst er op, dat zijn fenomenologie bij machte is hier klaarheid te brengen 391). Deze pretentie lijkt gerechtvaardigd. Het betrokken inzicht is evenwel op het ogenblik (nog) niet helder

beschikbaar. Het is een van de punten waarover duidelijkheid verschaft moet worden, voor de problematiek van het onderzoek van het *leren* tot een „werkbare” oplossing is gebracht.

Intussen moge het bovenstaande voldoende zijn om een antwoord te formuleren op onze vraag.

***Leren* blijkt geen gebeuren, dat zich voltrekt volgens in principe eenvoudige wetmatigheden. Het onderzoek naar de wetmatigheden van het *leren* vraagt om een nog weinig doorlicht samengaan van diverse „instellingen” bij ons kennen, hetgeen leidt tot een kompleks geheel van veelsoortige kennis. Als empirisch begrip stelt *leren* voorts aan onze poging tot het verwerven van gefundeerde kennis een taak zonder grenzen.**

Duidelijk is ons nu overigens ook, dat een eeuw geschiedenis van het onderzoek van het *leren* wel gezien mag worden als een „Bewährung” van Husserl's opvatting, dat het Westerse denken in een crisis is geraakt door de verabsolutering van een van de mogelijke instellingen bij het kennen, te weten de instelling van de natuurwetenschappen in de zin van de wetenschappen van de stoffelijke natuur.

Kunnen de wetmatigheden van het *leren* achterhaald worden via empirisch onderzoek?

Uit het bovenstaande blijkt reeds, dat op deze vraag een genuanceerd antwoord op zijn plaats is.

Volgens Husserl is waarnemen uiteindelijk de enige beslissende mogelijkheid tot fundering, dat wil zeggen tot wetenschappelijk onderzoek. Het begrip waarnemen heeft bij hem echter een ruimere betekenis gekregen. Het zintuiglijk waarnemen is slechts een bepaalde vorm ervan.

Reeds het waarnemen van eigen vrije akten, met name van het oordelen en begrippen behoort tot de funderende taak van elke wetenschap. Door een zich waarnemend wenden tot de eigen akten, te weten de akten waardoor we de in een betrokken gebied van wetenschap voor geldend gehouden begrippen en oordelen tot stand brengen, dienen deze tot evidentie te worden gebracht.

Deze toewending kan wel leiden tot modalisering, ze levert ons echter in principe niet iets nieuws. Het zijn slechts onze eigen akten, die verschijnen en die bij eventuele modalisering in het spel betrokken zijn.

Werkelijk nieuws levert ons de toewending tot hetgeen ons vanuit

de zuiver passieve sfeer wordt aangeboden. Twee mogelijkheden doen zich hierbij voor het wetenschappelijk onderzoek voor.

a. Wenden we ons tot de eigen immanente sfeer, dan nemen we aspecten van het eigen bewustzijn - te weten: belevingen - waar. Omdat daarbij niets gesteld wordt buiten het bewustzijn zelf, is hier in principe evidentie mogelijk. Onze pogingen om tot wetenschappelijke kennis van het bewustzijnsleven te komen zijn daardoor niet bij voorbaat gedoemd te blijven steken in benaderingen.

b. Wensen we tot gefundeerde kennis te geraken van de door ons gestelde bewustzijnstrascendente wereld, dan is de beslissende stap, een toewending tot hetgeen ons op passief niveau via de zinnen geboden wordt. De weg terug naar de bron van deze kennis - het zintuiglijke waarnemen - is hier de enig mogelijke weg. Dat hier absolute evidentie slechts een in het oneindige liggende mogelijkheid is, behoeft hier geen nadere toelichting meer (392).

Wat betekent dit voor het onderzoek van het **leren**?

a. Zoals bij alle wetenschap dient het bouwwerk van begrippen en oordelen, dat in eerste instantie ontleend wordt aan het voorwetenschappelijk kennen op zijn innerlijke samenhang onderzocht te worden. Elk begrip dient helder doorschouwd, elk oordeel opnieuw actief voltrokken te worden. **De methode van de wezensschouw** speelt hier een belangrijke rol. Toepassing ervan in deze studie, bracht bijvoorbeeld aan het licht, dat **leren** als zodanig noch beleefd noch waargenomen wordt. Waargenomen worden gedragswijzen. Door vergelijking van gedragswijzen van een subjeet op uiteenliggende tijdstippen besluiten we tot **leren**.

b. Toepassing van de methode van de wezensschouw **leerde** voorts, dat we slechts van subjekten zeggen, dat ze **leren**. Een poging om tot wetenschappelijke kennis van **leren** te geraken kan daarom niet voorbijgaan aan fundering van onze kennis van het subjeet-zijn. Het behoeft hier geen betoog meer, dat de weg daartoe is: de systematische toewending tot het eigen aktuele bewustzijn, met voorbijzien aan al het buiten dit bewustzijn gestelde, met andere woorden: **de methode van de fenomenologische reductie**.

In het voetspoor van Husserl hebben we gezien, welke complexe structuur het bewustzijn blijkt te vertonen, zodra men een konsekwente poging doet deze methode toe te passen. Het onderzoek van het **leren** zal er niet aan voorbij kunnen - liever gezegd zal dankbaar gebruik moeten maken van de mogelijkheid - de vormen

van **leren** in verband te brengen met de diversiteit aan vormen en structuren van het bewustzijn, die via fenomenologisch onderzoek aan het licht zijn en nog zullen worden gebracht. Onze haast stereotiepe opmerking, dat elke vorm van beleven, welke via de fenomenologische analyse werd onderscheiden, ook als **leren** kan worden opgevat, wijst in deze richting. Hier schemert een mogelijkheid door, dat de „verveling”, waarin de theorievorming met betrekking tot het **leren** verzeild is geraakt, ooit wordt doorbroken. Hopelijk komt er een eind aan het spel van het toeval, dat nu de voortgang van de leertheorieën schijnt te bepalen. Een wat evenwichtige geïntegreerde theorie van het menselijk **leren** is mogelijk toch een zinnig ideaal. Men dient hier overigens te bedenken, dat Husserl slechts bepaalde „gebieden” van het bewustzijn aan een in zijn ogen voorlopige analyse heeft onderworpen.

Hetgeen hier werd opgemerkt maakt overigens begrijpelijk, waarom het gangbaar onderzoek van het **leren** in plaats van tot één leertheorie tot een verwarrende veelheid van theorieën - soms van „minitheorieën” - heeft geleid. Niet kritisch uitgezuiverde kennis van de immanente sfeer, die door de theoretici, niet doorzien en dus niet vrij van toeval in hun theorie werd verdiskonteerd, weerspiegelt zich er in.

c. Uiteindelijk betreft **leren** echter steeds als werkelijk gestelde subjecten. Terwijl de kennis van de immanente sfeer voorwaarde blijkt voor het kennen van het **leren**, is alle kennis van **leren** uiteindelijk kennis met betrekking tot het bewustzijnstrascendente subject. Dit betekent, dat de uiteindelijke fundering van alle kennis met betrekking tot het feitelijk **leren** plaats heeft via het zintuiglijk waarnemen. De **empirische methode** blijkt uiteindelijk inderdaad de beslissende methode voor het onderzoek van het **leren**. En - omdat het hier mede gaat om het kennen van tijd-ruimtelijke relaties - de **experimentele methode** heeft daarbij haar taak.

Het lijkt goed hierbij in herinnering te roepen, dat de wetmatigheden met betrekking tot het **leren** niet volledig te herleiden zijn tot de mathematisch te formuleren verbanden van de fysische natuur. We nemen subjecten en hun gedragingen waar. Deze zijn niet uiteen te leggen in elementen, zoals de stoffelijke natuur. De kausaliteit is hier „psychologisch” van aard.

Uiteindelijk houdt alle empirie, alle kennen van het bewustzijns-trascendente - zowel van dingen als van subjecten - een blijvend

probleem in, omdat meer gepretendeerd wordt, dan in de belevingsinhoud geboden wordt 393). Waarnemen blijft hier steeds een vermoeden. Bij het waarnemen van subjecten en van gedragingen is de speelruimte, die hier steeds reeds aanwezig is, van een bijzondere geaardheid. Het empirisch onderzoek van onze fysische wereld heeft ons gesuggereerd, dat de natuurwetenschappelijke onderzoeksmethoden het bereiken van definitieve kennis op korte termijn garandeert. Ook met betrekking tot de stoffelijke natuur is dit in feite niet zo. Uiteindelijk blijft ervaringswetenschappelijke kennis steeds waarschijnlijkheidskennis. We zullen er weer oog voor moeten krijgen, dat een dergelijke garantie in nog veel mindere mate aanwezig is, wanneer het gaat om empirisch onderzoek op het gebied van de gedragswetenschappen. Bij het stellen van subjecten in de werkelijkheid stellen we immers een bewustzijn en een genese van dit bewustzijn, die zelf in het geheel niet verschijnen. Ons vermoeden gaat in dat geval terug op een immanent kennen van onszelf. Het andere bewustzijn toont zich nooit zelf. We kennen het slechts door bemiddeling van het lichaam. In Husserl's terminologie: ons kennen van het **lerend** subject is een in het kennen van het materiële gefundeerd kennen. Tussen wat de waarneming pretendeert en wat als beleving aanwezig is ligt bij het waarnemen van subjecten en hun gedragingen bijgevolg een speelruimte met een eigen zeer bijzondere dimensie. Met name in de menswetenschappen zullen we bewust moeten breken met de restanten van de inmiddels oude illusie, dat wetenschappelijk onderzoek ons op korte termijn definitieve wetmatigheden in handen zal geven. Het uiteindelijke doel ligt in het oneindige. Met menselijke middelen werken we aan kennis van de mens. Wat dit oplevert blijft van menselijke maat.

Dit alles neemt niet weg, dat de empirische methode uiteindelijk de beslissende methode is bij alle onderzoek van het **leren**. **Leren** schrijven we toe aan subjecten in de werkelijkheid. Fundering van onze kennis met betrekking tot de werkelijkheid geschiedt uiteindelijk door zintuiglijk waarnemen.

Het antwoord op de gestelde vraag dient te luiden: **inderdaad is de empirische methode de uiteindelijk beslissende methode bij het onderzoek van het *leren*. De traditionele wetenschapsopvatting heeft haar echter ten onrechte een monopoliepositie toegekend. Werkelijke fundering van onze kennis van het leren vereist ook**

toepassing van de methode van de wezensschouw en van de fenomenologische reductie. Verder komt bij het onderzoek van het leren meer nog dan in het onderzoek van de stoffelijke natuur naar voren, dat empirisch onderzoek geen korte weg is naar definitieve kennis, maar een voortdurend beter benaderen van het uiteindelijk nooit volledig bereikbaar ideaal van volledige zelfgegevenheid van het object in kwestie.

Zullen de wetmatigheden van het *leren*, eenmaal achterhaald, een doorzichtige, solide en toereikende basis bieden voor een rationele opvoedings- en onderwijspraktijk?

Uit het voorgaande volgt reeds, dat ook de meest geavanceerde theorieën met betrekking tot het leren gebrekkig zullen blijven, en dat waarschijnlijk nog een zeer lange weg afgelegd zal moeten worden, voor onze (wetenschappelijke) kennis in dit opzicht op een enigermate bevredigende wijze tot vervulling is gebracht.

Daarnaast is er nog een andere komplikatie. Opvoeden en onderwijzen vindt niet of slechts zeer ten dele plaats vanuit kennis, die door een actief voltrokken synthese op het niveau van het logisch denken is gebracht. Ons handelen in het algemeen vindt plaats in de waargenomen wereld, waar de dingen een rijkdom aan verworven zin vertonen, die de logische zin van onze begrippen verre overtreft (394). Door onafzienbare reeksen van ervaringen, ook van vroegere geslachten, zijn in de „Lebenswelt” waarin we handelen talloze zingevingen verdiskonteerd, waarover we niet in vrijheid beschikken en die toch hun rol spelen met betrekking tot de eenstemmigheid, die ons handelen mogelijk maakt. Opvoeding en onderwijs en ons handelen in het algemeen hebben steeds slechts maar zeer ten dele plaats vanuit een rationele basis.

Zolang de langs de weg van wetenschappelijk onderzoek verworven kennis niet wordt opgenomen in het niet geheel doordacht, en zeker aktueel nooit volledig helder doordacht wereldbeeld van opvoeders en onderwijzenden, zal hij op hun handelen geen werkelijke invloed hebben. Zolang een theoretische uitspraak met betrekking tot het *leren* niet heeft geleid tot modalisering van de „Lebenswelt” van hen, die feitelijk opvoeden en onderwijzen, blijft hij een ijdel spel van woorden en begrippen. Uiteindelijk is dit indalen van de wetenschappelijke kennis in de visie van waaruit wordt gehandeld geen kwestie van denken en begrijpen, maar van zien en beleven. Van praktische betekenis wordt wetenschappelijke kennis van het *leren* pas dan,

wanneer hij motiverend werkzaam is in de „Lebenswelt” van opvoeders en onderwijzenden. Niet ten onrechte wordt op het ogenblik gezegd, dat, zo „onderwijsresearch” op de praktijk enige invloed uitoefent, dit met name plaats vindt via „cultural diffusion” en minder via „dissemination” 395).

Wordt echter door wetenschappelijk onderzoek bepaalde kennis gemodaliseerd en tot nadere vervulling gebracht, dan biedt dit ongetwijfeld een mogelijkheid bij uitstek om het wereldbeeld van waaruit wordt opgevoed en onderwezen op een bepaald punt te ontdoen van innerlijke tegenspraak, van duisterheid, verwardheid, vooroordelen, gebrek aan nuance, enz.

Ons antwoord op de vraag moet luiden: het is een illusie te verwachten, dat via wetenschappelijk onderzoek van het *leren* ooit een volledig toereikende grondslag geleverd zal worden voor een rationele opvoedings- en onderwijspraktijk. Volhardend onderzoek kan echter gefundeerde kennis opleveren, die er toe bijdraagt, dat de slechts ten dele op reflexief niveau gebrachte opvatting van waaruit wordt opgevoed en onderwezen tot grotere eenstemmigheid en gedifferentieerdheid wordt gebracht, hetgeen uiteraard een verbetering van de opvoedings- en onderwijspraktijk met zich brengt.

Zonder te pretenderen, dat de praktische problematiek van het onderzoek van het *leren* hiermee tot een ook maar voorlopige oplossing werd gebracht, mag samenvattend wel gezegd worden, dat Husserl ons inderdaad heeft doen begrijpen, hoe het onderzoek van het *leren* verdwaald raakte in de eigen doolhoven en waarom de oorspronkelijk hooggespannen verwachtingen in zo geringe mate gehonoreerd werden.

Op grond van een monopolisering van een bepaalde wetenschappelijke instelling in de laatste eeuwen waren de traditionele wetenschappen blind voor bepaalde aspecten van hun taak. Dit maakte hun werk niet waardeloos. Impliciet brachten de onderzoekers hun voorwetenschappelijke, niet kritisch verantwoorde kennis van het immanente toch in. Deze kennis bleef echter onuitgezuiverd, niet-doorzien. De begripssystemen van waaruit men startte bleven daardoor oppervlakkig, verward, diffuus, toevallig, ondoorzichtig. Er was geen garantie, dat zij het *wezenlijke* 396) raakten van de verschijnselen welke zij bestudeerden. Het kan ons niet meer verbazen,

dat de resultaten van het vele onderzoek teleurstelden, dat een nagestreefde eenheid niet tot stand kwam, dat het onderzoek „verveelde”.

Sterke kanten van Husserl's zienswijze met betrekking tot het onderzoek van het *leren*.

Husserl deed ons beter begrijpen waarom het onderzoek van het *leren* zich ontwikkelde, zoals het zich ontwikkelde. Kan hij ons ook behulpzaam zijn, wanneer we trachten in de toekomst op dit gebied meer gericht te werk te gaan? Kan uitzicht verworven worden op doelgericht onderzoek, dat leidt tot resultaten, die integratie en synthese toelaten en die meer dan tot nog toe vruchtbaar zullen blijken voor opvoeding en onderwijs?

In de zuiver fenomenologische instelling kan een dergelijke vraag niet legitiem gesteld worden; Husserl's opvattingen laten dan slechts oordelen toe op grond van een strikt fenomenologische argumentatie. Elke argumentatie vanuit de „werkelijkheid” is dan volstrekt krachteloos.

Zoals reeds werd opgemerkt, deze studie is niet strikt fenomenologisch van aard. Ze kan eerder als „geesteswetenschappelijk” gekarakteriseerd worden. Gepoogd werd immers een recente fase van de ontwikkeling van het wetenschappelijk onderzoek op een bepaald gebied beter te begrijpen. Vanuit de geesteswetenschappelijke instelling treffen we Husserl's fenomenologie dan aan als een feitelijk bestaand geheel van wetenschappelijke inzichten. Vanuit deze instelling kan wel legitiem de vraag gesteld worden, of en in hoeverre deze inzichten een belofte inhouden met betrekking tot de verdere ontwikkeling van het onderzoek in kwestie.

Plaatsen we Husserl's opvatting in het perspectief van het onderzoek van het *leren*, dan vertoont ze ongetwijfeld een aantal ongewoon sterke kanten.

a. In het oog springt de kracht van zijn synthese. Juist op het punt, waar de wetenschappelijke inspanning zich voor grote moeilijkheden geplaatst zag, slaagt Husserl er in door te stoten. Hij toont ons, als het ware van binnenuit gezien, het *leren* vanaf de oerimpressie met zijn retentie tot aan de toppen van het wetenschappelijk onderzoek als een geheel, zonder breuk of las en tegelijk in een onverwachte gedifferentieerdheid en genuanceerdheid.

b. Bij nader toezien valt het voorts op, dat allerlei motieven uit de veelheid van gangbare leertheorieën in Husserl's zienswijze zijn terug te vinden.

Met betrekking tot de associatie merkt Husserl zelf op, dat hij deze idee met een indrukwekkende geschiedenis opnieuw heeft opgevat, haar in een nieuwe kontekst heeft geplaatst, haar een nieuwe zin heeft gegeven, en haar daarmee pas werkelijk tot haar recht heeft doen komen 397).

Echter niet alleen de associatie-theorie, en meer algemeen de kontingentie-theorieën zijn terug te vinden. Iets soortgelijks geldt voor cognitieve theorieën, voor theorieën die aansluiting zoeken bij diepte-psychologische opvattingen, persoonlijkheids-psychologische, sociaal-psychologische en rationeel-psychologische opvattingen, bij de informatie-theorie, de psychologie van het denken en de creativiteit, stochastische benaderingen en mogelijk voor nog andere.

Om slechts enkele voorbeelden te noemen: Reïnförment toont verwantschap met „Bewährung”. De passieve synthese, modalisering en Husserl's opvatting van het waarnemen doen denken aan gestalt-psychologische opvattingen. De idee van de horizon en van het samenspel van passiviteit en aktiviteit kunnen in verband gebracht worden met de diepte-psychologie. Hetgeen Husserl zegt over begrijpen, oordelen en denken vertoont relatie met leeropvattingen van rationeel-psychologische huize. Zijn opvatting met betrekking tot de associatie biedt een mogelijkheid de denkpsychologische leertheorie, die de „oplossingsmethode” centraal stelt, te integreren. De pogingen die gedaan zijn om **leren** en creativiteit met elkaar in verband te brengen, en die bijvoorbeeld werken met de begrippen „open and closed mind”, kunnen in relatie gebracht worden met habitualisering, sedimentering, modalisering, aktieve en passieve synthese volgens Husserl.

Tenslotte, hetgeen Husserl zegt met betrekking tot het intersubjektieve kennen, tot onze gemeenschappelijke wereld, tot wijsheid, levensbeschouwing en wetenschap biedt een opening in de richting van pedagogische en didaktische **leeropvattingen** en **leerproblematieken**. Het laat zich aanzien, dat het goede, dat besloten lag in de nu op de achtergrond geraakte „fenomenologische pedagogiek” en „geesteswetenschappelijke didaktiek” in dit kader hernomen en beter tot zijn recht gebracht zou kunnen worden.

c. Het bovenstaande treft te meer, omdat mag worden aangenomen, dat Husserl niet alle en waarschijnlijk maar een gering deel van de aangeduide theoretische opvattingen als zodanig heeft gekend. Hoever de mogelijkheid gaat tot het terugvinden, eventueel het in harmonie brengen, het integreren en op een hoger plan brengen van

oude en nieuwe theoretische opvattingen met betrekking tot het **leren** valt uiteraard pas na zorgvuldig en uitvoerig onderzoek te beoordelen. Hier kan slechts gezegd worden, dat de verwachting, dat Husserl's fenomenologie zich bij een dergelijk onderzoek zal „bewähren” - zelfs in dubbele zin - gerechtvaardigd lijkt.

d. Merkwaardig is nog, dat Husserl ons zelf een mogelijkheid verschafft deze openheid van zijn zienswijze ten opzichte van de veelheid van wetenschappelijke opvattingen te begrijpen. Hetzelfde geldt - zoals we zagen - voor het begrijpen van de neiging tot „verveling” bij het gangbaar onderzoek van het **leren**.

Omdat de traditionele wetenschappen er naar tenderen het **leren** te begrijpen louter vanuit het bewustzijnstranscendent gekende, zijn ze blind voor hetgeen **leren** eigenlijk tot **leren** maakt. Zoals van alle psychische verschijnselen ligt de basis van ons kennen van het **leren** uiteindelijk in onszelf, in het immanente kennen en niet in het kennen van het bewustzijnstranscendente. In hun begrippen en uitspraken vatten de traditionele wetenschappen wel iets van het **leren**, maar wat zij ervan „begrijpen” blijft oppervlakkig, het raakt de grond niet, het is eenzijdig, diffuus, ondoorzichtig, afhankelijk van het toeval. Een systematische, methodische, werkelijk wetenschappelijke toewending tot het fundament ontbreekt. Hetgeen in de diverse opvattingen wordt begrepen, is sterk afhankelijk van de georiënteerdheid, de verwachtingen en de belangstellingsrichting van de betrokken onderzoeker. Dat langs deze weg een veelheid van theorieën tot stand komt, die achteraf moeilijk te integreren blijkt, valt niet te verbazen. Evenzeer valt te verwachten, dat vanuit Husserl's fenomenologie, die er juist naar streeft de immanente sfeer methodisch te exploreren, het waardevolle, dat elk van de leertheoretici heeft „begrepen”, terug te vinden zal zijn of tenminste ingepast kan worden.

e. Tot slot, Husserl's opvattingen onderscheiden zich van alle theorieën met betrekking tot het **leren** in dit opzicht, dat ze het **leren** van de wetenschappelijk onderzoeker - ook dat van degene, die zelf zijn actuele **leren** onderzoekt, ook dat van de fenomenoloog zelf - niet in het duister laten of slechts zijdelings aanroeren, maar dat ze rechtstreeks en zelfs op de eerste plaats dit **leren** naar zijn kern trachten te vatten.

Alle wetenschapsbeoefening is **leren**. Een universele leertheorie dient ook dit **leren** te begrijpen. Een en ander leidt er bijvoorbeeld toe, dat Husserl's beschouwingen uitmonden in expliciete methodologische uitspraken, die ten dele nieuw zijn en ten dele een bevestiging

vormen van erkende verworvenheden. Met name worden regels gegeven volgens welke de eigen bijzondere wetenschappelijke vorm van **leren** - volgens welke men bijvoorbeeld bedoelde regels ontdekt - zich dient te voltrekken.

De uitweg die Husserl wijst uit de doolhof van de methodenstrijd is uiteindelijk simpel. Hij vraagt van de wetenschappelijk onderzoeker niet anders, dan systematisch en kritisch datgene te doen, wat deze en alle mensen tevoren ondoordacht en daardoor verward en niet geheel konsekwent steeds reeds deden, wanneer ze tot kennis kwamen. Bij het doordenken hiervan dient dan geen halt gemaakt voor het eigen waarnemen, denken en „leren”. Ook daarin dient men methodisch door te dringen.

Een leer met betrekking tot het **leren**, die er niet voor terugschrikt het eigen **leren** mee in de beschouwing te betrekken en die dit eigen **leren** zelfs op de eerste plaats wenst te begrijpen, is, wanneer ze zich „bewährt”, een ongekende krachtige leer.

Husserl's zienswijze blijkt sterkte kanten te vertonen. Ze houdt een belofte in. Zou ze zich inderdaad „bewähren”, wanneer gepoogd wordt deze belofte in te lossen?

De verleiding is groot al hetgeen zich als resultaat van wetenschappelijk onderzoek van het **leren** als waardevol blijkt te handhaven, systematisch te konfronteren met Husserl's opvatting. Hoever blijkt haar kracht dan te gaan? Wat kan zich staande houden, wat in harmonie gebracht? Wat leent zich tot herformulering? Wat wordt verhelderd? Wat blijkt wel waardevol en toch niet te integreren?

Een dergelijke poging zou echter voorbarig zijn. Husserl heeft zijn fenomenologie niet ontwikkeld met het oog hierop. Een hernieuwde toewending tot en een uitbouw van zijn gedachten dient op zijn minst eerst overwogen.

Beperkingen en bedenkingen.

Hoezeer Husserl's opvattingen gezien in het perspectief van de problematiek van het **leren** een belofte mogen inhouden, op belangrijke punten zijn er (nog) lakunes, beperktheden en ook bedenkingen.

Dit houdt geen kritiek in op Husserl's werk. Zijn speuren was niet gericht op de problematiek, die ons hier voor ogen staat. Zoals reeds herhaaldelijk werd opgemerkt, hij wilde voorgoed de fundamenteën van ons kennen blootleggen. Dit heeft uiteraard ook met **leren** van doen, en wel, zoals duidelijk werd, op een tweevoudige wijze. Onze

gerichtheid op de kenbaarheid van **leren** is echter een meer specifieke.

Husserl's intentie bracht met zich, dat hij zich voor wat het (**leren**) kennen betreft vooral interesseerde voor de meest fundamentele aspecten. Zijn in het oog springende belangstelling voor de psychologie was daardoor van een bijzondere aard. In eerste instantie ging zijn interesse er naar uit, omdat het sinds eeuwen gebruikelijk was, de basis van ons wetenschappelijk kennen te zoeken in de psychologie als ervaringswetenschap. Toen hij wat dit betreft op fundamentele moeilijkheden stuitte, bleef de psychologie hem met name intrigeren als tegenhanger en zusterwetenschap van zijn fenomenologie. Niet zozeer de empirische psychologie maar de „fenomenologische psychologie” als geheel van immanent te funderen kennis van de bewustzijnsverschijnselen trok daarbij zijn belangstelling.

Aan de oorsprong van Husserl's inspanningen lag zelfs een nog meer begrensde gerichtheid. Als wiskundige was hij geïnteresseerd in de grondslagen van de rekenkunde. „Vielleicht wird es mir gelingen, wenigstens in einigen Grundpunkten der wahren Philosophie des Kalküls, diesem Desiderat von Jahrhunderten, den Weg zu bahnen” 398) schrijft hij in 1891.

Hoewel hij reeds vroeg deze problematiek in de meest ruime kontekst plaatste, heeft dit punt van uitgang - de problematiek van het getalbegrip - hem nooit geheel losgelaten. Tekenend in dit verband is, dat allerlei themata, die men later uitvoerig bij hem tegenkomt, in zijn vroege behandeling van de problematiek van het getalbegrip reeds naar voren komen: eenheid/veelheid, ruimte/tijd, konstitutie, psychologie/kenleer, synthese van zinnelijke eenheden, evidentie van het immanente waarnemen, de „Lebenswelt” als bodem van onze kennis, objectiviteit en subjectiviteit van de kennis, de verabsolutering van de mathematisering van het naturalistisch wereld-idee in het westerse denken, enz. 399).

Dat er, gezien deze gerichtheid, in Husserl's werk bepaalde aksenten liggen, dat hij bepaalde probleemgebieden intensief bewerkte en andere liet rusten, is vanzelfsprekend. Dat dit met zich brengt, dat er behoefte bestaat aan nadere uitwerking van zijn gedachten op bepaalde punten, nu hier het onderzoek van het **leren** centraal gesteld wordt, is niet minder vanzelfsprekend. Een aantal desiderata laten zich gemakkelijk formuleren.

a. Husserl's zoeken was gericht op de wortels van ons kennen, met name van ons wetenschappelijk kennen. Ongetwijfeld lag hierin een vraag naar **leren** besloten, maar dan in eerste instantie naar **leren** in de zin van kennisverwerving.

Dit had tot gevolg, dat Husserl aan belangrijke vormen van beleven, die ook met **leren** van doen hebben, minder aandacht heeft besteed. Dit betreft met name **de beleving van gevoelens, de waardebeleving** in het algemeen en de beleving van minder fundamentele kanten van het kennen en denken. Husserl vermeldt soms uitdrukkelijk, dat hij bij zijn analyses van de bewustzijnsstroom zich in het bijzonder op de fundamentele aspecten van het kennend beleven richt en een veelheid van andere problemen met opzet buiten beschouwing laat, in de hoop, dat „Nachkommenden” ze eens ter hand zullen nemen 400).

Waartoe een poging de fenomenologie van Husserl in de aangegeven richting uit te bouwen zou leiden voor wat het **leren** betreft, valt moeilijk te voorzien. In ieder geval is duidelijk, dat ook in de gevoelsfeer gesproken kan worden van **leren**. Zeker is ook, dat kennen en gevoelen tot elkaar in relatie staan. Bedoelde uitbouw van Husserl's fenomenologie zou bijgevolg ongetwijfeld nieuw licht werpen op het **leren**.

b. Uitdrukkelijk moet hier voorts vermeld worden: de noodzaak van een verdere doordenking van de problematiek van ons kennen van (en door?) **ons lichaam** gezien vanuit de fenomenologie. Men vindt voor het kennen - ook het wetenschappelijk kennen - van het „lichaam” bij Husserl geheel nieuwe aanzetten. Vermoedelijk laat een nadere uitwerking hiervan datgene wat hierboven over ons kennen van **leren** gezegd werd niet onberoerd. Verdere verheldering is te verwachten.

Gezien de geringe vertrouwdheid met Husserl's benadering van deze problematiek en gezien de vele problemen die hier nog liggen, werd dit aspect nog niet in de onderhavige tekst betrokken. (Zie overigens aantekening 390). Een systematische doordenking met het oog gericht op **leren** is noodzakelijk. Bij degenen, die zich door Husserl lieten inspireren is de „lichamelijkheid” overigens een telkens terugkerend thema. Bij een verdere doordenking zouden deze auteurs waarschijnlijk met vrucht onmiddellijk betrokken kunnen worden.

c. Meer problemen liggen waarschijnlijk nog in het volgende besloten. Niet alleen van kennen, ook van „**kunnen**” zeggen we, dat

we het leren. In de psychologie van het **leren**, in pedagogiek, en didaktiek is **leren** met betrekking tot het „kunnen” een verre van onbelangrijke variant van **leren**. **Leren** strekt zich niet uit over de sfeer van het kennen en het gevoelen alleen. Het heeft met name ook betrekking op ons bewegen en handelen.

Voor een fenomenologische benadering van het „kunnen” lijkt hier in zoverre een bijzonder probleem te liggen, dat „kunnen” in tegenstelling tot kennen en gevoelen geen beleven is, of tenminste niet geheel er in opgaat. „Kunnen” is ook geen „bewustzijn van”. We kunnen ons wel van ons „kunnen” bewust zijn, maar daarmee is het „kunnen” zelf nog geen bewustzijn, geen beleven. Het „kunnen” is niet, tenminste niet steeds, in het bewustzijn zelf gelegen. Het bewustzijn, dat geheel bij zichzelf is, kan de blik wel richten op een beleving van „kunnen”, maar het is niet steeds zelf dit „kunnen”. Bijgevolg dienen we in de reductie zeker in eerste instantie af te zien van het bestaan van het „kunnen”, te meer dus van het „leren kunnen”. In de reductie kunnen aan de subjektpool geen potenties in deze zin toegeschreven worden. In het voorgaande werd er reeds op gewezen, hoe Husserl met deze problematiek geworsteld heeft 401). Slechts op één plaats kwamen we „leren” in de zin van **leren kunnen** bij hem tegen 402). Men mag wel als zeker aannemen, dat Husserl ook op die plaats dit **leren** niet toeschrijft aan het „reine Ich”, maar aan het „leibliche Ich”, eventueel aan het „geistige Ich”.

Op het eerste gezicht lijkt de oplossing van het gestelde probleem voor de hand liggend. Zoals het alleen zinvol is van **leren**, in de gebruikelijke zin van het woord, te spreken, met betrekking tot een in de werkelijkheid gesteld subjekt, zo kan het ook zijn, dat slechts van een in de objektieve tijd gesteld subjekt zinnig gezegd kan worden dat het „kan”. In dat geval is er slechts een schijnprobleem. „Kunnen” blijft dan in de reductie aanwezig als geldingsfenomeen. Aan de vraag naar het bestaan van „kunnen” en „leren kunnen” dient dan voorbij gezien te worden. Thematisch komt „kunnen” samen met „leren” pas aan de orde, wanneer de fenomenoloog zich er toe zet, zich over het kennen van het bewustzijnstrascendente subjekt, over het kennen van een in een objektieve tijd en ruimte gesteld subjekt uit te spreken. In hoeverre dit voor hem mogelijk is en of zich hierbij moeilijkheden voordoen zal dan wel blijken. Principiële moeilijkheden doen zich zo gezien in het stadium van het strikt fenomenologisch onderzoek niet voor. Slechts in zoverre zou van een beperking gesproken kunnen worden, dat ook hier een taak op uitvoering wacht.

Toch ligt hier mogelijk een dieper probleem. Uit de woordkeus van Husserl bij uitspraken, welke hij doet strikt binnen de grenzen van de reductie, blijkt van het bestaan van „kunnen” niet te zijn afgezien. Zinswendingen als: „Ik kan mijn blik richten . . .”, „Ik weet, dat ik naar believen kan . . .” 403) vervullen een beslissende rol in de gang van de gedachten. Houdt dit in, dat ik mij in de reductie onontkomelijk toch stel als een subjeet dat „kan”? Is ook in de reductie het bewustzijn niet geheel bij zichzelf? 404).

In dit verband kan in herinnering worden gebracht, dat Husserl zelf herhaaldelijk vermeldt, dat men de methode van de reductie moet **leren** gebruiken. „De blik leert zich te wenden tot . . .” 405). Ligt hier in besloten, dat ook in de reductie een „kunnen” beleefd wordt, dat mede van **leren** afhankelijk is. Ook **leren** komt dan binnen de reductie voor, zonder dat dit als „bewustzijnsvorm” als „kennen van **leren**” opgevat kan worden. Betekent dit dat ook in de reductie de subjeetrol niet geheel doorzichtig is voor zichzelf?

Uit Husserl's geschriften blijkt overigens, dat na ongeveer 1920 het „kunnen” van het „reine Ich” hem steeds duidelijker voor ogen kwam. De akten van het ego houden een **pretatie** in. Ik kan mij op vele wijzen en naar believen wenden tot mijn belevingen, met name tot mijn akten. Bij het bewustzijn-transcendente waarnemen is steeds meegegeven een weten van een steeds verder **kunnen**, van het in toekomstige „nu”-momenten steeds weer **kunnen** opnemen van onbeperkt veel nieuwe aspecten. Uiteindelijk blijkt voor Husserl het eerste woord van het bewustzijn niet een „Ik weet”, maar een „Ik kan”.

Dit betekent echter, dat binnen de reductie zich een spanning begint af te tekenen. Wordt een wortel meebeleefd, die zich zelf niet toont? Hoe rein is dan het „reine Ich”? Schuilt er toch een moeilijkheid, eventueel een beperking of een onzuiverheid in de methode van de reductie zelf?

d. Nog langs een andere weg rijst dezelfde vraag, nu we ons intensief met de problematiek van het **leren** hebben bezig gehouden. De kracht van de methode van de reductie is hierin gelegen, dat we ons in eerste instantie onthouden van elk actief stellen van iets als bestaand. Het zo van alle uit het duistere bewustzijnsverleden stammende pretenties van zijnsgeeldigheid gezuiverde bewustzijn kan op zoek gaan naar datgene, waarvan het bestaan niet ontkend kan worden.

Echter, we kunnen ons inderdaad onthouden van elke niet volledig helder doorziene zijnsbevestiging. Wat we echter niet kunnen is, **ons eigen actief stellingnemen uit het verleden ongedaan maken**. Dat wat we **leerden**, ook dat wat we **leerden** door actief stelling te nemen, blijft ons bij. Gesedimenteerd, vanuit de lege bewustzijnshorizon als passiviteit bepalen onze vroegere akten mee, datgene wat ons vanuit de passieve sfeer wordt aangeboden, bepalen ze mee onze belevingen, die het laatste ankerpunt vormen voor alle kennende aktiviteit, voor alle zijnsbevestiging.

Komen we in de reductie toch niet los van een verleden met zijn objektiverende akten? Is bij onze pogingen terug te zwemmen in de bewustzijnsstroom de laatste bron voor ons onbereikbaar? Wreekt zich hier, dat Husserl zich vooral heeft gericht op de genese van het kennen en de andere aspecten van het bewustzijn minder heeft geëxploreerd? In hoeverre is **leren** ook terug te vinden in het beleven in het algemeen en wat zijn hiervan de konsekwenties voor onze problematiek, voor de methode van de reductie, voor de problematiek van de evidentie, en voor de fenomenologie in het algemeen? Een opnieuw doorddenken van de kracht van de methode van de reductie lijkt gewenst.

Ongetwijfeld zal staande blijven, dat ons beleven in het levende „nu” het laatste en steeds aanwezige ankerpunt blijft voor ons kennen. Dat we, wanneer we ons op grond daarvan in een fenomenologische analyse uitspreken, ons al weer ver van dit ankerpunt verwijderd hebben, werd reeds eerder opgemerkt. De taal waarin we ons dan uitdrukken, is een taal die we **leerden** en die we niet zelf tot in de wortel hebben doordacht, en zeker niet op het moment zelf tot de wortel doorzien. We geven er ons aan over en zijn er in zekere zin de gevangene van.

Maar afgezien daarvan, de blik die we richten op het beleven, is die vrij van wat we **leerden**? En dit beleven zelf?

Een opnieuw doorddenken van de problematiek van de reinheid van het „Reine Ich” zou overigens geheel in overeenstemming zijn met de radikale stijl waarin Husserl werkte. Konsekwentie ervan zou bijvoorbeeld kunnen zijn, dat we ons realiseren, dat het bewustzijn, dat zich in de reductie wendt tot het eigen beleven, slechts een bepaalde realiseringsvorm van bewustzijn is. Dat daarnaast andere realiseringsvormen denkbaar zijn. Dat deze bewustzijnen ook op dat niveau elkaar aanvullen en elkaar nodig hebben. Met andere woorden: de fenomenologische reductie levert niet een laatste en absoluut onbetwifelbaar fundament voor al ons kennen, ook ons wetenschap-

pelijk kennen, zoals Husserl zich dit dacht. De reductie levert niet het zo begeerde „Voraussetzungslose” uitgangspunt. Ik bevrijd mij daardoor niet werkelijk van mijn verleden met zijn actief stellingnemen en zijn betwifelbare zijnsbevestigingen. Vanuit de passieve sfeer blijven deze doorwerken in al mijn beleven en al mijn akten, ook binnen de ban van de reductie.

e. Klemmender wordt deze bedenking, wanneer we ons realiseren, dat in de passieve sfeer, die ook binnen de reductie onveranderd zijn gang blijft gaan, onopgemerkt **zingevingen** hun rol spelen, **die niet mijn eigene zijn**. Zoals we zagen, door „Nachstiftung” neem ik zingevingen over, waarvan de zakelijke wortels door mij nauwelijks of niet op actief niveau zijn gebracht. Een onafzienbare reeks van voor mij duister gebleven zingevingen en „Bewährungen” zijn werkzaam in mijn passieve sfeer. Ik heb ze verworven door mijn ingroei in een bepaalde cultuur, door verwerving van een bepaalde taal. Binnen de tucht van de reductie tref ik ze onontkenbaar aan in mijn bewustzijnsveld als door mij nooit tot in de wortel doorziene stellingnamen en waardebelevingen, als mogelijkheden tot expressie in woord en gebaar, enz.

Het moge waar zijn, dat het andere subjeet als bewustzijn voor mij niet direkt toegankelijk en niet onmiddellijk bereikbaar is. Van de andere kant ontdek ik in mijn bewustzijn wel, onloochenbaar en op een massale wijze de sporen van zingevingen, die niet mijn eigene zijn. Ik zie mij mede daardoor geplaatst voor een niet te overziene taak van vervulling, modalisering en „Bewährung” en van mogelijke fundering. Ik beleef dit als een taak tot leren in gemeenschap. Ik ervaar mijzelf als van meet af gedragen door een gemeenschap van **lerenden**.

Zou deze bedenking zich bij nader toezien „bewähren”, dan zou dit vragen om een diepgaande herbezinning met betrekking tot de methode van de reductie en tot de daarop stoelende fenomenologie van Husserl. Ook dit zou overigens niet in strijd zijn met de radikale denkwijze van de grondlegger. Het tegendeel is waar. Het zou zelfs een bevestiging inhouden van zijn stelling, dat we, door konsekwent af te zien van het bestaan van de wereld, de anderen en van onszelf, ons kennen van onszelf, van de wereld en van de anderen juist op een fundamentele wijze **leren** doorzien. Voor onze meer beperkte probleemstelling geldt ook, dat door in Husserl's voetspoor voorbij te zien

aan het bestaan van **leren**, dit **leren** en het onderzoek ervan tot grotere helderheid werd gebracht. Door af te zien van het bestaan van **leren**, ontdekten we, dat we het „geleerd hebben” niet kunnen ont-kennen, en wat dit „geleerd hebben” betekent.

We zijn tot deze bedenking gekomen bij ons zoeken naar een oplossing voor de problematiek van het **leren**. Vanuit meer fundamentele overwegingen kwamen bijvoorbeeld Merleau-Ponty en Strasser reeds eerder tot soortgelijke maar bredere en dieper gewortelde kritiek op Husserls opvatting van de „reduktie” en op zijn Transcendentale Fenomenologie, overigens met handhaving van de grondhouding, die aan diens zoekend denken ten grondslag lag. 406).

In hoeverre de ontwikkeling daarvan zal vragen om een „modalisering” van de opvattingen met betrekking tot **leren**, waartoe wij in deze studie kwamen, valt niet te voorzien. Dat „**leren**” als aspekt van opvoeding en onderwijs en als thema voor pedagogiek en onderwijskunde erdoor tot grotere helderheid zal worden gebracht, ligt uiteraard in de lijn van de verwachting.

f. Tenslotte, Husserl's fenomenologie houdt konsekwenties in voor de **methodologie** van alle wetenschappelijk onderzoek, ook voor dat van het **leren**.

Wenst men vanuit Husserl's opvattingen een blik te werpen in de richting van toekomstig onderzoek van het **leren**, dan dient zich als taak aan: het uitwerken tot op het niveau van praktische toepasbaarheid van een methodologie voor alle „instellingen” welke in relatie staan tot het onderzoek van het **leren**.

Nu heeft Husserl voor bepaalde vormen van onderzoek duidelijke aanwijzingen geformuleerd, met name voor de methode van de reduktie, en van de wezensschouw. Toch blijven er, zoals we zagen, met betrekking tot de methode van de reduktie nog problemen. Niet minder geldt dat voor de methode van de „Wesensschau”. Hier staan we onder andere voor de vraag: hoe dient de methode van de wezensschouw gehanteerd te worden in de ervaringswetenschappen en welke rol speelt deze methode daarin? In deze studie deden we een poging tot toepassing in dit kader. De methodologische aspecten ervan vragen echter om afzonderlijke formulering.

Evenzeer bestaan er problemen, wanneer men vraagt naar de konsekwenties van Husserl's opvattingen met betrekking tot de

empirische methoden. Men mag met goed vertrouwen aannemen, dat veel van hetgeen op het ogenblik als methodologie van het natuurwetenschappelijk en gedragswetenschappelijk onderzoek beschikbaar is, opgenomen kan worden in een ruimere vanuit de fenomenologie geïnspireerde methodenleer. Waarschijnlijk zullen bestaande methoden en technieken hierdoor verhelderd worden en beter naar hun mogelijkheden en grenzen worden doorzien. Zelfs mag men verwachten, dat recente onzekerheden met betrekking tot de methodologie van de sociale wetenschappen er door opgeheven zullen worden. „Abandoning method” 407) behoeft niet de leus van de toekomst te zijn.

Het komt ons overigens voor, dat Husserl met betrekking tot de problematiek van de methoden van onderzoek in brede kring wordt misverstaan 408). Het uit de wereld helpen van deze misverstanden lijkt op zich reeds een verre van eenvoudige taak.

Intussen blijft het feit, dat bij Husserl de term zintuiglijke waarneming een verduidelijking om niet te zeggen een ingrijpende herziening heeft ondergaan. Stelt men bijvoorbeeld met hem, dat ook de geesteswetenschappen, omdat ze de waargenomen werkelijkheid betreffen, gebruik maken van empirische methoden, dan dringt zich de behoefte aan een bezinning duidelijk op. Husserl zelf heeft deze kant van de methodologische problematiek niet uitgewerkt. Hij wijst hier enige malen uitdrukkelijk op. Aan het eind van het eerste deel van zijn **Logische Untersuchungen** vermeldt hij bijvoorbeeld, dat hij zich wenst te beperken tot de „ideale” sfeer en geen aandacht besteedt aan „die reine Wahrscheinlichkeitslehre als reine Theorie der Erfahrungserkenntnis” 409). Hiermee wil uiteraard niet gezegd zijn, dat Husserl een uitwerking ervan niet mogelijk of niet wenselijk zou hebben gevonden.

Vermeld zij hier tenslotte nog, wat reeds eerder werd opgemerkt, dat we aan de hand van Husserl hebben leren zien, dat het noodzakelijk is bij een wetenschappelijke toewending ons bewust te zijn van onze „instelling” 410). Als vraag dringt zich dan op: Hoe verhouden zich onderling de verschillend geaarde vormen van kennis, die we in de diverse instellingen verwerven? Hoe kunnen ze met elkaar in verband gebracht worden? Welke methodische regels dienen daarbij in acht te worden genomen?

Niet alles in dit opzicht is overigens onuitgewerkt gebleven. Over de verhouding tussen de wiskunde en de natuurwetenschappen en meer

algemeen over de verhouding tussen „Ideal Wissenschaften” en „Real Wissenschaften” 411) heeft Husserl zich bijvoorbeeld duidelijk uitgelaten 412). Een systematische uitwerking van deze problematiek in het algemeen - tot op het niveau van de praktische toepasbaarheid - blijft echter in hoge mate gewenst. Kortom, de methodologie van het wetenschappelijk onderzoek - de leer met betrekking tot het **leren der geleerden** - zal uitgaande van de nieuw verworven inzichten over **leren** aan de orde moeten komen.

„Die Tat”

Samenvattend mag gezegd worden, dat in Husserl's werk zich een weg aftekent, die geprojecteerd lijkt om het wetenschappelijk zoeken, dat zich richt op het **leren**, uit de fase waarin het verkeert te leiden naar een meer bevredigende. In hoeverre de weg feitelijk begaanbaar is, hoe groot en van welke aard de hindernissen zijn, of de weg misschien toch slechts een doodlopend spoor is, dat kan pas blijken, wanneer hij metterdaad wordt ingeslagen. Husserl's visie lijkt voldoende te overtuigen om een poging te rechtvaardigen.

Een viertal activiteiten zouden achtereenvolgens als verdere voorbereiding en mogelijk ook als controle op het gerechtvaardigd zijn van verdergaande pogingen onmiddellijk ondernomen kunnen worden.

a. Naast de werken van Husserl zelf zouden die van zijn **kommentatoren** en met name ook van zijn **kritici** vanuit de gestelde problematiek bestudering verdienen. De nieuwe belangstelling voor Husserl in de Angelsaksische landen heeft mogelijk reeds geleid tot een konfrontatie van zijn fenomenologie met de empirische wetenschappen, die zich tot het **leren** wenden.

b. Een groot aantal **auteurs** hebben meer of minder **nauw aansluiting bij Husserl** gezocht. Een volgende stap dient te zijn, hun werken te onderzoeken vanuit het betrokken gezichtspunt.

Een drietal vragen zullen zich daarbij opdringen.

— In hoeverre is hun werk in harmonie met dat van Husserl? Kan het uitgangspunt, dat we bij Husserl menen gevonden te hebben, zich handhaven? Of dringt zich een veelheid van zienswijzen op, waaruit geen keuze te maken valt? „Bewährt” zich het pad dat wij insloegen, buigt het af, of loopt ook dit dood in een veelheid van niet te integreren opvattingen?

Daarbij zal ongetwijfeld tevens de vraag aan de orde komen, hoe te begrijpen valt, dat ook zij, die zichzelf als leerlingen van Husserl beschouwen, blijkbaar aan zijn ideaal van een fenomenologie als

„strenge Wissenschaft” niet hebben vastgehouden, resp. niet hebben kunnen vasthouden. In hoeverre tekent een fenomenologische „Lehrgehalt” - naar Husserl's mening het beslissende criterium voor het al of niet bestaan van een wetenschap 413) - zich werkelijk af? Husserl schreef bijvoorbeeld: „Der Vergleich der reinen Logik mit der reinen Mathematik, als der reif entwickelten Schwesterdisziplin, die sich das Recht selbständiger Existenz nicht erst erkämpfen muss, dient uns als zuverlässiges Leitmotiv” 414).

Vraagt de voortgang van ons wetenschappelijk denken zoveel tijd, dat een verwachting in dit opzicht toch levend gehouden mag worden? Of verzandt toepassing van de fenomenologische methode onvermijdelijk in een monoloog? Is „Bewährung” op intersubjectief niveau er in feite een illusie, omdat ons denken er zich beweegt aan de eigen grenzen? Voert een **dialogische fenomenologie** ons hier uit een dreigende impasse?

— In hoeverre en op welke wijze werden door de aangeduide auteurs reeds de witte plekken ingevuld op de kaart van de fenomenologie, die een verdere doordenking in de richting van het **leren** nu nog in de weg schijnen te staan? Scheler en Strasser kozen bijvoorbeeld het gevoelen en de waardebeleving in het algemeen tot voorwerp van studie. In hoeverre brengen de gedachten van Merleau-Ponty met betrekking tot „le corps” en de taal en Buytendijk's fenomenologie van het bewegen ons verder, voor wat de problematiek van het „kunnen” betreft?

— In hoeverre en op welke wijze werden in- of expliciet door auteurs en onderzoekers in feite de fenomenologie en de empirische wetenschappen van de mens reeds tot elkaar in werkelijke relatie gebracht? Valt daar methodologisch gezien reeds iets te **leren**?

Om voorbeelden te noemen, Strasser stelde genoemd probleem uitdrukkelijk als thema aan de orde. Merleau-Ponty beroept zich uitdrukkelijk op gegevens uit de empirische wetenschappen. In het werk van Buytendijk en Linschoten gaan fenomenologie en empirisch onderzoek hand in hand.

c. **Meerdere auteurs, die op Husserl steunen**, hebben zich rechtstreeks, zij het meestal in een bepaalde kontekst tot het **leren** gewend: Minkowski, Erwin Strauss, Plessner, Merleau-Ponty, Buytendijk en waarschijnlijk nog vele andere. Sommigen hebben leertheorieën als zodanig in hun beschouwingen betrokken. Was deze konfrontatie inderdaad verhelderend. In hoeverre is er harmonie

tussen hen onderling? Kan eenstemmigheid misschien achteraf tot stand worden gebracht?

d. We hebben een poging gedaan tot fundering van het begrip **leren**. Om het resultaat van deze poging draait uiteindelijk heel ons betoog. Kritische doordenking ervan en verdere „Bewährung” is daarom uiterst belangrijk 415).

Gezien het feit, dat er met betrekking tot het **leren** reeds zeer veel theoretisch werk is verricht lijkt het gewenst daarbij niet alleen te werk te gaan zoals in deze studie, waarbij werd uitgegaan van voorbeelden van gebruik van het voorwetenschappelijk begrip „**leren**”. Er bestaat een variant van de wezensschouw, die bijvoorbeeld door Scheuerl werd toegepast bij zijn fenomenologie van het spel 416).

Hij ging uit van de gedachte, dat iedere opsteller van een theorie waarschijnlijk wel iets van het wezen van de zaak in zijn begripsomschrijving heeft getroffen. Het feit dat daarbij weinig methodisch te werk is gegaan, brengt het gevaar met zich, dat het wezenlijke niet naar al zijn aspecten werd gevat; er zullen vertekeningen zijn, eenzijdigheden, verwardheden, enz. Toch zal doorgaans wel iets wezenlijks geraakt zijn. Door een **onderlinge konfrontatie van de begripsbepalingen uit de vele leertheorieën**, hen toetsend aan helder voor ogen gestelde varianten van „**leren**”, zal geleidelijk het voor ons wezenlijke zelf naar voren treden.

De bestaande theoretische opvattingen zullen zodoende worden uitgezuiverd. Een integratie kan tot stand komen. Eventuele veelzinnigheden, die verborgen werken vanuit onze retentionele horizon, zullen aan het licht komen. Wordt op deze wijze een poging tot schouwen van de algemeenheid „**leren**” tot een aanvaardbaar eind gebracht, dan kan worden nagegaan of de resultaten, die langs twee verschillende wegen zijn bereikt, elkaar „bewähren”, modaliseren of annuleren. We mogen hopen, dat zodoende ook voor het verdere psychologische en geesteswetenschappelijke onderzoek en voor de betrokken theorievorming een verbetering van de uitgangspunten valt te bereiken.

Wanneer na dit voorbereidend werk zich een zienswijze in de geest van deze studie blijkt te hebben gehandhaafd, tenminste als „anmutende Möglichkeit”, dan zou de tijd rijp zijn, om een gooi te wagen naar een leerpsychologie, een pedagogiek, een onderwijskunde van een nieuwe signatuur. Niets van hetgeen reeds verworven werd zou verloren gaan. Het werk van empirisch onderzoekers zou ongestoord doorgang

vinden. Tegelijk zou relativering mogelijk worden in die zin, dat een kader beschikbaar komt, waarin het „verveelde” samengebracht kan worden in onderlinge relatie. Een uitzicht op synthese, niet alleen binnen de afzonderlijke gebieden van wetenschap, maar ook van psychologie, pedagogiek, onderwijskunde, enz. onderling, en van deze wetenschappen en het handelen in de „Lebenswelt” zou hervonden zijn.

Intussen: we mogen niet blijven wachten tot deze vogel in de lucht gelieft neer te strijken. Zolang een nieuwe weg niet werkelijk gebaad is, zullen we door moeten gaan met onze pogingen naar best vermogen langs de weg van de empirische wetenschappen door te dringen in de horizonten van onze kennis van **leren**, opvoeden, onderwijzen, enz. Dit is niet in strijd met Husserl's opvattingen, integendeel. De enige weg voor de wetenschappen, die zich richten op de verschijnselen uit onze wereld, is de methode die terugkeert tot de wortel van onze kennis van deze wereld, tot het zintuiglijk waarnemen, dat ons deze wereld heeft gegeven en telkens opnieuw geeft in een „nu” met zijn „oerimpressie”.

„Die Frage, wie natürliche, „verworrene” Erfahrung zu wissenschaftlicher Erfahrung werden, wie es zur Feststellung objektiv gültiger Erfahrungsurteile kommen kann, ist **die methodische Kardinalfrage jeder Erfahrungswissenschaft**. Sie braucht nicht in abstracto und jedenfalls nicht in philosophischer Reinheit gestellt und beantwortet zu sein. Historisch **findet sie ihr Antwort durch die Tat**, nämlich so, dass geniale Bahnbrecher der Erfahrungswissenschaft in concreto und intuitiv den Sinn der notwendigen Erfahrungsmethode erfassen und durch ihre reine Befolgung in einer zugänglichen Erfahrungssphäre ein Stück objektiv gültiger Erfahrungsbestimmung zu Werke und so die Wissenschaft zum Anfang bringen” 417).

Hoofdstuk I.

1) H. EBBINGHAUS: **Grundzüge der Psychologie**

Karl Bühler bewerkte later dit werk van Ebbinghaus.

Hij handhaafde de aangehaalde uitspraak, maar gaf daarbij uitdrukkelijk aan, dat deze van Ebbinghaus stamde. Onder eigen naam voegde hij er een passage aan toe. Omdat het verschil in opvatting interessant is, zowel met het oog op het „optimisme” van Ebbinghaus, als in verband met de later te bespreken herinterpretatie van het begrip associatie door Husserl, wordt hier een ruimere passage uit de bewerking van Bühler letterlijk weergegeven.

„Und seine (Tetens) weitere Meinung ist dann, dass der Verlauf der Vorstellungen in unserem Seelenleben noch durch manche andere Kräfte, wie eine Einbildungskraft, ein Denkkraft, usw. mitbestimmt, oder vielmehr in der Hauptsache allein durch diese bestimmt werde. Solche Meinungen haben auch heute noch ihre Vertreter, obwohl die Arbeit eines Jahrhunderts dazu geführt hat, dass sie seltener geworden sind und sich auch in der Zahl jener Kräfte Beschränkung auferlegt haben. Mit der zunehmenden Einsicht in den oben dargelegten Zusammenhang der Dinge und dem zunehmenden Verständnis für die Tragweite des Assoziationsgesetzes werden sie ganz verschwinden (Ebbinghaus), vielleicht aber auch bestimmter angeben können, wo die Grenzen der Leistungsfähigkeit des Assoziationsprinzips und wo die Lücken für den Eingriff neuer Faktoren zu finden sind (Bühler)”. H. EBBINGHAUS: **Grundzüge der Psychologie**, Bearbeitet von Karl Bühler. Leipzig, 1919, 4. Aufl. Erster Band, p. 745.

- 2) E. L. THORNDIKE: **Human learning**. Cambridge, etc. 1931; p. 160.
- 3) E. R. HILGARD AND G. H. BOWER: **Theories of learning**. New York, 3d ed., 1966; p. 13 en 14. De kursivering komt in de oorspronkelijke tekst niet voor. De weinige gekursiveerde woorden geven echter de kern weer van de problematiek die in dit eerste hoofdstuk wordt aangesneden.
- 4) Idem: p. 480.
- 5) Idem: p. 481.
- 6) Idem: p. 538.

- 7) Idem: p. 539.
- 8) B. B. WOLMAN, E. NAGEL (Ed.): **Scientific Psychology**. New York, London, (1965); p. 13.
- 9) E. TULVING AND S. A. MADIGAN: **Memory and verbal learning**. *Ann. Rev. of Psychol.* 1970, 21, p. 476 en 477.
- 10) C. F. VAN PARREREN: **Pluralisme in de leerpsychologie**. Groningen, 1958.
- 11) C. F. VAN PARREREN: **Psychologie van het leren**. Deventer, 1971⁵, p. 10.
- 12) C. F. VAN PARREREN: **Informatie over leren en onderwijzen**. Groningen, 1970, p. 1 en 2.
- 13) M. L. BIGGE: **Learning theories for Teachers**. New York, etc. (1976); p. 7.
- 14) W. K. ESTES, in: **Encyclopedia of educational research**, Ed.: C. W. Harris, New York, 3d ed., 1960, p. 752.
R. GLASER, in: **Encyclopedia of educational research**, Ed.: R. L. Ebel, London, (1969), p. 706.
- 15) S. C. T. CLARKE: **The story of elementary teacher education models**. *The Journal of Teacher Education*. XX, 3, 1969, p. 285.
- 16) H. G. PETRIE: **Why has learning theory failed to teach us how to learn?** *Philosophy of Education*, 1968; *Proceedings of the 24th Annual Meeting of the Philosophy of Education Society*. Ook in: H. S. BROUDY, R. H. ENNIS AND L. I. KRIMERMAN (eds.) **Philosophy of educational research**. New York, etc., (1973), p. 131.
- 17) P. SUPPES: **Facts and fantasies of education**. In: M. C. WITTRICK (ed.): **Changing education, alternatives from educational research**. New York (1973), p. 6 e.v.
- 18) P. SUPPES: **The place of theory in Educational Research**. *Educational Researcher*, June, 1974, p. 8.
- 19) C. JONCICH CLIFFORD: **A history of the impact of research on teaching**. In: R. M. W. TRAVERS (ed.): **Second Handbook of research on teaching**. Chicago (1973), p. 1.
- 20) N. L. GAGE: **Handbook of research on teaching**. Chicago (1963).
- 21) R. M. W. TRAVERS (ed.): **Second Handbook of research on teaching**. Chicago (1973), p. VII en VIII.
- 22) **READING RESEARCH QUARTERLY**: Vol. IX 1973-1974, N. 3, p. 245 en 246.
- 23) E. A. VAN TROTSENBURG: **Ontwikkelingslijnen in het**

empirisch onderzoek van pedagogische en didactische vraagstukken. Amsterdam, 1972, p. 113.

24) Zie aantekening 9.

25) T.a.p. kursivering van ons.

Hoofdstuk II.

26) De volgende werken van **Edmund Husserl** werden in deze studie betrokken:

Philosophie der Arithmetik (1890-1901). Husserliana XII, Den Haag, 1970. Voortaan afgekort: **P.A.**

Elemente einer phänomenologische Aufklärung der Erkenntnis. Uit: **Logische Untersuchungen.** Zweiter Teil. Halle 1901, p. 473-p. 693. Afgekort: **El.**

Logische Untersuchungen. Erster Band. Halle, 1913.

Afgekort: **L.U. I.**

Logische Untersuchungen. Zweiter Band. Halle, 1913.

Afgekort: **L.U. II.**

Zur Phänomenologie des inneren Zeitbewusstseins (1893-1917). Husserliana X, Haag, 1966.

Afgekort: **Zeitbew.**

Die Idee der Phänomenologie. Fünf Vorlesungen. Husserliana II, Haag, 1958.

Afgekort: **F.V.**

Ding und Raum, Vorlesungen 1907. Husserliana XVI, Haag, 1973.

Afgekort: **Ding.**

Philosophie als strenge Wissenschaft. Quellen der Philosophie, Frankfurt a.M., 1971².

Afgekort: **St.W.**

Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie, Erstes Buch. Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie, Husserliana III, Haag, 1950.

Afgekort: **Id. I.**

Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie, Zweites Buch. Phänomenologische Untersuchungen zur Konstitution. Husserliana IV, Haag, 1952.

Afgekort: **Id. II.**

Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Drittes Buch. Die Phänomenologie und die

Fundamente der Wissenschaften. Husserliana V, Haag, 1952.

Afgekort: Id. III.

Analysen zur passiven Synthesis. Aus Vorlesungs- und Forschungsmanuskripten 1918-1926. Husserliana XI, Haag, 1966.

Afgekort: Pass. Synth.

Erste Philosophie (1923/24). I. Kritische Ideengeschichte. Husserliana VII, Haag, 1950.

Afgekort: E.P. I.

Erste Philosophie (1923/24). II. Theorie der phänomenologischen Reduktion. Husserliana VIII, Haag, 1959.

Afgekort: E.P. II.

Phänomenologische Psychologie. Vorlesungen Sommersemester 1925. Husserliana IX, Haag, 1962.

Afgekort: Ph. Ps.

Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge. Husserliana I, Haag, 1950.

Afgekort: Cart. Med.

Erfahrung und Urteil. Untersuchungen zur Genealogie der Logik. Redigiert und herausgegeben von Ludwig Landgrebe, Hamburg, 1948.

Afgekort: E.U.

Die Krisis der Europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie, Husserliana VI, Haag, 1954.

Afgekort: Kris.

Toen deze studie reeds ver gevorderd was verscheen in de reeks Husserliana het drie omvangrijke delen tellende: **Zur Phänomenologie der Intersubjectivität.**

Helaas was het niet mogelijk deze teksten nog te verwerken.

- 27) In de aantekeningen 37, 38, 39, 40, 41, 87, 113, 116, 151, 185, 258, 293, 296, 307, 322 en 402 worden plaatsen aangegeven, waar Husserl de term „lernen” in de bij deze studie betrokken werken (noot 26) gebruikt. Deze inventarisatie pretendeert geen volledigheid, al werd deze nagestreefd.

In de trefwoordenregisters van het Husserl-Archief in Leuven komt de term „lernen” niet voor!

- 28) L.U. II: p. 9 t/m 12; p. 347 - p. 351;

Zeitbew.: p. 169, r. 25 - r. 35; p. 188, r. 27 - p. 189, r. 7; p. 335, r. 5 - p. 336, r. 7; p. 346, r. 5 - p. 349, r. 8; p. 352, r. 6 - p. 353, r. 19;

F.V.: p. 6, r. 11 - r. 39; p. 39, r. 4 - r. 18; Ding.: p. 140, r. 11 -

- p. 142, r. 6; **St.W.**: p. 21, no. 26; p. 22, no. 29; **Id. I**: p. 63, r. 23 - p. 69, r. 21; **Id. III**: p. 76, r. 2 - r. 27; p. 144, r. 8 - p. 146, r. 24; **Ph. Ps.**: p. 187, r. 3 - p. 192, r. 15; **Cart. Med.**: p. 8, r. 2 - p. 11, r. 3; p. 48, r. 11 - p. 64, r. 9; **E.U.**: p. 43 - p. 50; p. 56 - p. 59. Een uitvoerige uiteenzetting geeft: **Erste Philosophie, I**: p. 248 - p. 276; **II**: p. 3 - p. 190; p. 413 - p. 450.
- 29) **L.U. I**: p. XIII en XIV; **F.V.**: p. 44, r. 13 - r. 33; **Id. I**: p. 137, r. 10 - r. 13; p. 151, r. 24 - p. 152, r. 13; **Kr.**: p. 187, r. 7 - r. 26.
- 30) **St. W.**: p. 21, no. 26.
- 31) **Id. I**: p. 137, r. 20 - p. 138, r. 32; p. 195, r. 3 - r. 30; **Id. II**: p. 97, r. 6 - p. 105, r. 8; **C.M.**: p. 64, r. 10 - p. 65, r. 16; p. 99, r. 12 - p. 100, r. 27.
- 32) **Zeitbew.**: p. 126, r. 39. Voor „Akt” zie p. 110 en 111.
- 33) **Zeitbew.**: p. 335, r. 5 - p. 336, r. 7; **Id. II**: p. 311, r. 38 - p. 315, r. 35; **Kris.**: p. 192, r. 18 - p. 193, r. 35.
- 34) **St. W.**: p. 12 t/m 17, no. 13 t/m 18; **Kris.**: p. 3, r. 3 - r. 25; p. 48, r. 35 - p. 54, r. 9; p. 123, r. 25 - p. 126, r. 14.
- 35) **P.A.**: p. 5, r. 2 - r. 19; p. 13, r. 7 - r. 20; **El.**: p. 479; **Zeitbew.**: p. XIII - p. XVII; p. 8, r. 33 - p. 10, r. 18; **F.V.**: p. 13, r. 34 - p. 14, r. 2.
- 36) **L.U. I**: p. V-VIII; p. 10 - p. 12; p. 26 - p. 28; p. 159 - p. 164; p. 211 - p. 213; p. 222 - p. 224;
Zeitbew.: p. 335, r. 5 - p. 337, r. 11; **Id. I**: p. 147, r. 18 - p. 149, r. 2; **Id. III**: p. 80, r. 26 - r. 30; p. 105, r. 9 - r. 14;
Pass. Synth.: p. 232, r. 30 - p. 233, r. 21; p. 254, r. 21 - p. 256, r. 15; p. 319, voetnoot; **Ph. Psych.**: p. 296, r. 22 - p. 298, r. 24; **Cart Med.**: p. XXVIII.
- 37) **Cart. Med.**: p. 15, r. 20 - r. 23. De kursivering komt in de oorspronkelijke tekst niet voor.
- 38) **Zeitbew.**: p. 335, r. 1 - p. 353, r. 35. In het bijzonder: p. 341, r. 10 - p. 345, r. 3, met name: p. 344, r. 36.
- 39) **P.A.**: p. 64, r. 20; p. 65, r. 3; **L.U. I**: p. 212, r. 19; **L.U. II**: p. 89, r. 5; p. 399, r. 30; p. 403, r. 3; p. 423 r. 16; **Ding.**: p. 112, r. 21; **Id. II**: p. 161, r. 29; **Id. III**: p. 55, r. 39; p. 56, r. 5; p. 71, r. 33; p. 113, r. 12.
Pass. Synth.: p. 7, r. 35; p. 48, r. 11, r. 30; p. 105, r. 24; p. 110, r. 35; p. 168, r. 33; p. 210, r. 15; p. 252, r. 17, r. 31; p. 292, r. 19; p. 308, r. 25; p. 309, r. 9; p. 313, r. 7; p. 320, r. 2; p. 330, r. 10, r. 19; p. 372, r. 35; **Ph. Ps.**: p. 192, r. 32; p. 218, r. 1; **Cart. Med.**: p. 15, r. 26; p. 164, r. 7; **E.U.**: p. 284, r. 20; p. 299, r. 24;

- p. 382, r. 25; p. 447, r. 11; **Kris.**: p. 191, r. 9; p. 472, r. 12; p. 474, r. 33.
- 40) **Id. I**: p. 5, r. 21 - r. 24.
- 41) Op soortgelijke wijze wordt de term „leren” gebruikt op de volgende plaatsen: **L.U. II**: p. 361, voetnoot; **Id. I**: p. 47, r. 20; p. 176, r. 23; p. 271, r. 1 en r. 10; **Id. III**: p. 55, r. 17; **Pass. Synth.**: p. 233, r. 4; **Ph. Ps.**: p. 87, r. 11; p. 159, r. 23; p. 193, r. 7 en r. 16; **Kris.**: p. 251, r. 24; p. 252, r. 14; idem r. 25. Zie ook: **Erste Philosophie I**: p. 279, r. 38; **II**: p. 123, r. 13.
- Een uitvoerige beschrijving van de „ausserordentlichen Schwierigkeiten der streng phänomenologischen Analyse” bevat **L.U. II**: p. 9 t/m 12. De term „leren” valt daar weliswaar niet, maar wel wordt gesproken over „Gewohnheiten”, „Neigung”, „wohlgeübte Befähigung”, „widernatürlichen Habitus” en „aneignen”.
- 42) Zie het citaat bij noot 40.
- 43) **L.U. II**: p. 356 - p. 363, met name p. 358 en 359.
- 44) **L.U. II**: p. 361. Zie ook p. 375 - p. 377.
- 45) **Id. I**: p. 195, r. 24 - r. 30; **Id. II**: p. 104, r. 4 - p. 105, r. 8; **Id. III**: p. 116, r. 24 - r. 26; **Kris**: p. 192, r. 27 - r. 31. (In **Id. II** wordt ook reeds de onder 3 te noemen opvatting vermeld; p. 111, r. 16 - p. 120, r. 19 en p. 310, r. 33 - p. 311, r. 13.)
- 46) Zie de voetnoten en aantekeningen: **L.U. II**: p. 354; p. 357; p. 361; p. 363; **Id. I**: p. 138; **Id. II**: p. 310, r. 33 - p. 311, r. 13.
- 47) **L.U. II**: p. 361. De kursivering komt in de tekst niet voor. Zie ook **Id. I**: p. 138, voetnoot.
- 48) **C. M.**: p. 100, r. 28 - p. 101, r. 19. De kursivering komt in de tekst niet voor. Eenzelfde opvatting wordt ook reeds in **Id. II** weergegeven. Zie aantekening 45.
- 49) **C.M.**: p. 218.

Hoofdstuk III.

- 50) **Zeitbew.**: p. XVI. Zie ook **Ding.**: p. 64 r. 24 - p. 65 r. 30 en **Id. I**: p. 196, r. 27 - p. 199, r. 33.
- 51) **Zeitbew.**: p. 335 - p. 353. Een afzonderlijke studie zou nodig zijn, om nauwkeurig de ontwikkeling aan te geven van de betekenis en de rol van het begrip retentie in die jaren.
- Zie o.a. **Zeitbew.**: p. 211, voetnoot 1; p. 324, r. 32 - p. 334, r. 8; speciaal de voetnoot 1 op p. 333; p. 31, r. 10 - p. 32, r. 39; p. 343, r. 33 - r. 34; **Pass. Synth.**: p. 77, r. 26, r. 27; p. 90, r. 3 - r. 35.

- 52) **F.V.:** p. 67, r. 11 - r. 27; **Zeitbew.:** p. 24, r. 1 - p. 25, r. 24; p. 343, r. 36 - p. 344, r. 18; **Pass. Synth.:** p. 314, r. 38 - p. 316, r. 15.
- 53) **Zeitbew.:** p. 25, r. 35 - p. 26, r. 7; p. 324, r. 32 - p. 334, r. 8.
- 54) **Zeitbew.:** p. 29, r. 3 - p. 31, r. 9.
- 55) **Pass. Synth.:** p. 73, r. 23. Zie ook: p. 233, r. 26 - r. 31; **Zeitbew.:** p. 71, r. 10 - p. 72, r. 28 en **Id. I:** p. 196, r. 27 - p. 201, r. 14.
- 56) **Zeitbew.:** p. 27, r. 25 - p. 29, r. 1; **E.U.:** p. 122 en 123; p. 205 en 206.
- 57) **Zeitbew.:** p. 26, r. 5 - r. 28; p. 30, r. 28 - p. 31, r. 3.
- 58) **Zeitbew.:** p. 35, r. 5 - r. 7; p. 84, r. 15 - r. 23; **Pass. Synth.:** p. 94, r. 4 - r. 23; p. 388, r. 30 - r. 39.
- 59) **Zeitbew.:** p. 339, r. 6 - p. 341, r. 36.
- 60) **Zeitbew.:** p. 341, r. 36 - p. 342, r. 27.
- 61) **Zeitbew.:** p. 38, r. 6 - r. 25; p. 343, r. 23 - r. 29.
- 62) **Pass. Synth.:** p. 237, r. 7 - r. 13.
- 63) **Zeitbew.:** p. 94, r. 14.
- 64) **Zeitbew.:** p. 33, r. 1 - p. 34, r. 38; p. 166, r. 1 - p. 170, r. 7; p. 311, r. 7 - p. 344, r. 8; p. 324, r. 32 - p. 334, r. 8; p. 339, r. 1 - p. 353, r. 35. Zie ook: **Pass. Synth.:** p. 113, r. 6 - r. 10; p. 365, r. 35 - p. 383, r. 5.
- 65) **Zeitbew.:** p. 353, r. 22 en 23. Zie ook: p. 169, r. 21 - r. 24; p. 275, r. 5 - r. 10; **Pass. Synth.:** p. 381, r. 41 p. 383, r. 5.
- 66) **Pass. Synth.:** p. 382, r. 8 - r. 11.
- 67) **Zeitbew.:** p. 31, r. 10 - p. 32, r. 39; p. 35, r. 1 - p. 37, r. 2; p. 45, r. 4 - p. 47, r. 27; p. 49, r. 6 - p. 50, r. 24; p. 118, r. 20 - r. 30; p. 164, r. 23 - p. 167, r. 9; p. 333, r. 26 - r. 34; **Pass. Synth.:** p. 266, r. 16 - p. 270, r. 12; p. 371, r. 18 - p. 374, r. 36; p. 381, r. 7 - p. 383, r. 5.
 Genoemd onderscheid komt in Husserl's werk slechts zeer geleidelijk en moeizaam naar voren. Zie noot 51 en p. 43. Zijn opvattingen met betrekking tot de mogelijkheid van evidente uitspraken worden door deze ontwikkeling echter voortdurend aan pregnantheid.
- 68) Voor herinnering zie verder p. 63 e.v.
- 69) **Pass. Synth.:** p. 336, r. 1 - p. 345, r. 32.
- 70) **Zeitbew.:** p. 99, r. 5 - p. 101, r. 19.
- 71) **Zeitbew.:** p. 41, r. 26; **Pass. Synth.:** p. 315, r. 27 - r. 31.
- 72) Zie bijv.: J. KREMERS: **Een gemeenschappelijke theorie voor leren en waarnemen?** Openbare les, Nijmegen 1964.

- 73) **Zeitbew.:** p. 40, r. 33; p. 41, r. 11 - r. 13; p. 41, r. 24 - r. 26; **Ding.:** p. 14, r. 5 - p. 15, r. 14; **Pass. Synth.:** p. 18, voetnoot; p. 243, r. 16 en 17; p. 304, r. 19 - r. 21.
- 74) **Zeitbew.:** p. 40, r. 31 - p. 42, r. 3; **Pass. Synth.:** p. 304, r. 1 - p. 309, r. 7; **E.U.:** p. 464.
- 75) **Pass. Synth.:** p. 233, r. 22 en r. 23.
- 76) **Zeitbew.:** p. 208, r. 26 - p. 209, r. 10; **E.U.:** p. 116 - p. 119.
- 77) **Zeitbew.:** p. 38, r. 4 - p. 40, r. 30; p. 47, r. 9 - r. 12; p. 227, r. 2 - r. 7; p. 275, r. 30 - p. 276, r. 19; p. 280, r. 4 - p. 281, r. 29; p. 342, r. 1 - p. 344, r. 18; **E.U.:** p. 465.
- 78) **Zeitbew.:** p. 40, r. 19 - r. 30; p. 67, r. 19 - r. 36; p. 69, r. 1 - r. 27; p. 100, r. 28 - r. 47; **Pass. Synth.:** p. 313, r. 16, p. 314, r. 8; p. 323, r. 4 - r. 8.
- 79) **El.:** p. 619-623; **Zeitbew.:** p. 205, r. 36 - p. 206, r. 4; p. 278, r. 1 - r. 26; p. 281, r. 30 - p. 284, r. 32; **Pass. Synth.:** p. 314, r. 9 - p. 318, r. 11; p. 362, r. 40 - p. 363, r. 2; **E.U.:** p. 464 - 465.
- 80) **Zeitbew.:** p. 90, r. 14 - p. 94, r. 30; p. 237, r. 5 - p. 238, r. 6; p. 292, r. 20 - r. 33; **Ding.:** p. 25, r. 15 - p. 60, r. 14; p. 285, r. 3 - r. 13; **Id. I:** p. 91, r. 27 - p. 95, r. 15; p. 363, r. 34 - p. 374, r. 8; **Pass. Synth.:** p. 3, r. 5 - p. 5, r. 2; p. 332, r. 24 - r. 28. Zie ook de door Husserl naderhand „doorgestreeppte” passage: **Pass. Synth.:** p. 498; **Ph. Ps.:** p. 171, r. 3 - p. 180, r. 9.
- 81) **El.:** p. 489 - p. 493; p. 512 - p. 513; p. 528 - p. 531; **Zeitbew.:** p. 241, r. 5 - p. 246, r. 26; **Ding.:** p. 105, r. 25 - p. 139, r. 2; **Pass. Synth.:** p. 3, r. 1 - p. 8, r. 15; **E.U.:** p. 28; p. 30; p. 112 - p. 116.
- 82) **Pass. Synth.:** p. 5, r. 2 - p. 10, r. 10; r. 9 - p. 21, r. 33; p. 71, r. 21 - p. 74, r. 26; p. 101, r. 12 - r. 21; p. 106, r. 2 - r. 9; p. 126, r. 24 - p. 127, r. 31; p. 169, r. 17 - p. 170, r. 16; p. 244, r. 28 - p. 245, r. 2; **E.U.:** § 8, p. 26 e.v.; p. 136-138.
- 83) **El.:** p. 694 - p. 715; **Zeitbew.:** p. 356, r. 26 - r. 27; **Pass. Synth.:** p. 291, r. 3 - r. 25; **E.U.:** § 4, p. 11 e.v.; § 6, p. 21 en 22.
- 84) **El.:** p. 587 - p. 599; **Zeitbew.:** p. 356, r. 4 - r. 12; **Pass. Synth.:** p. 430, r. 23 - p. 433, r. 11.
- 85) **Zeitbew.:** p. 84, r. 32 - p. 85, r. 21; p. 95, r. 13 - r. 33; p. 126, r. 39 - p. 130, r. 31; p. 237, r. 3; p. 238, r. 21; p. 279, r. 9 - p. 286, r. 32; **Ding.:** p. 21, r. 10 - p. 25, r. 14; **Id. I:** p. 85, r. 19 - p. 86, r. 9; p. 100, r. 8 - p. 103, r. 22; p. 106, r. 14 - p. 110, r. 10; **Pass.**

- Synth.:** p. 16, r. 1 - p. 21, r. 33; p. 292, r. 4 - p. 294, r. 3; **E.U.:** p. 75 en 76.
- 86) **Zeitbew.:** p. 296, r. 17 - r. 18; **Pass. Synth.:** p. 318, r. 12 - p. 320, r. 15, ook voetnoot p. 319, p. 321, r. 6; p. 322, r. 16; p. 392, r. 16 - p. 395, r. 48; **E.U.:** p. 189 - p. 194; p. 203; p. 305 - p. 309; p. 464 - p. 471.
- 87) **El.:** p. 569, r. 13; **Id. II:** p. 252, r. 36 en r. 37; **Pass. Synth.:** p. 5, r. 23, p. 10, r. 3; p. 67, r. 9; **Cart. Med.:** p. 113, r. 18 en r. 25; **E.U.:** p. 31, r. 11; p. 126, r. 9, r. 17; p. 139, r. 33; **Kris.:** p. 160, r. 35. Zie ook noot 41.

Hoofdstuk V.

- 88) **Id. II:** p. 11, r. 13 - p. 13, r. 39; p. 18, r. 3 - p. 21, r. 26; p. 335, r. 6 - r. 45; **Pass. Synth.:** p. 28, r. 20 - p. 29, r. 10; p. 51, r. 38 - p. 53, r. 12; p. 65, r. 18 - r. 25; p. 70, r. 9 - r. 25; p. 92, r. 11 - r. 16; p. 256, r. 31 - r. 40; p. 358, r. 3 - p. 361, r. 18; **Cart. Med.:** p. 111, r. 3 - p. 113, r. 27; **E.U.:** p. 61 - 64.
- 89) **E.U.:** p. 1 - p. 4; p. 11 - p. 14; p. 18 - p. 26, p. 28; p. 45 - p. 51; p. 97; p. 111; p. 127.
- 90) **Zeitbew.:** p. 244, r. 11 - r. 34; p. 246, r. 27 - p. 248, r. 26; **Pass. Synth.:** p. 406, r. 19 - r. 22; ook: p. 138, r. 27 - p. 139, r. 19; **E.U.:** p. 76 en 77.
- 91) **Pass. Synth.:** p. 126, r. 7 - p. 142, r. 17; p. 172, r. 24 - r. 27; p. 387, r. 1 - p. 389, r. 8; p. 396, r. 1 - p. 405, r. 30; p. 406, r. 7 - p. 407, r. 14; **E.U.:** p. 180 - p. 182; p. 207 en p. 208; p. 385 - p. 388. Ook reeds in: **P.A.:** p. 203, r. 20 - p. 210, r. 28.
- 92) **Pass. Synth.:** p. 50, r. 28 - r. 35; p. 84, r. 28 - r. 37; p. 148, r. 32 - p. 149, r. 3; **E.U.:** p. 24; p. 79 - p. 81.
- 93) **E.U.:** p. 24 - p. 26; p. 81 - p. 83.
- 94) **Pass. Synth.:** p. 154, r. 6 - r. 8. Zie ook: **Kris.:** p. 472, r. 1 - p. 475, r. 9.
- 95) **Pass. Synth.:** p. 150, r. 22 - r. 37; ook: p. 178, r. 17 - r. 22.
- 96) **Pass. Synth.:** p. 148, r. 25 - p. 172, r. 16; p. 285, r. 9 - p. 286, r. 33; p. 417, r. 23 - p. 419, r. 46; p. 425, r. 26 - p. 427, r. 49.

Hoofdstuk VI.

- 97) **E.U.:** p. 210.
- 98) **Pass. Synth.:** p. 184, r. 6 - r. 20; **E.U.:** p. 209.

- 99) **Pass. Synth.:** p. 119, r. 12 - r. 15.
- 100) **Pass. Synth.:** p. 122, r. 17 - p. 123, r. 18; p. 179, r. 34 - p. 180, r. 2; p. 270, r. 37 - p. 272, r. 3; p. 287, r. 19 - r. 29.
- 101) **Pass. Synth.:** p. 78, r. 8 - r. 15; p. 122, r. 21 - r. 26; p. 174, r. 34 - p. 175, r. 26; p. 179, r. 33 - r. 34; p. 180, r. 35 - p. 181, r. 27; p. 271, r. 3 - r. 26.
- 102) **Pass. Synth.:** p. 121, r. 20 - r. 30; p. 177, r. 30 - p. 178, r. 22.
- 103) **Pass. Synth.:** p. 286, r. 28 - r. 36; p. 391, r. 2 - r. 9; p. 405, r. 32 en r. 33; p. 408, r. 2 - r. 40; **E.U.:** p. 77 - p. 79; p. 209 - p. 211.
Toen deze tekst praktisch voltooid was kwam ons onder ogen:
E. HALLENSTEIN: Phänomenologie der Assoziation. Zur Struktur und Funktion der passiven Genesis bei E. Husserl. Den Haag, 1972. We hebben van deze tekst geen gebruik meer kunnen maken.
- 104) Zie p. 47.
- 105) Men vergelijk de hier gegeven samenvatting, welke geheel gebaseerd is op de „**Analysen zur passiven Synthesis**”, uit ongeveer 1925 met **L.U. II:** p. 29-30; **Ding.:** p. 177, r. 36, p. 184, r. 24; p. 291, r. 7 - p. 293 r. 15 en **Id. II:** p. 222, r. 12 - p. 226, r. 32 en p. 275, r. 27 - p. 280, r. 37, welke passages ongeveer in resp. 1899, 1907 en 1915 werden geschreven.
- 106) **Pass. Synth.:** p. 117, r. 8 - p. 119, r. 11; p. 181, r. 27 - r. 33; **Ph. Ps.:** p. 301, r. 5 - r. 13; **Cart. Med.:** p. 29, r. 13 - r. 23; p. 113, r. 28 - p. 114, r. 34.
- 107) **Zeitbew.:** p. 62, r. 1 - p. 72, r. 28; p. 104, r. 40 - p. 109, r. 35; p. 215, r. 25 - p. 216, r. 26; **Pass. Synth.:** p. 328, r. 28 - p. 330, r. 5; **E.U.:** p. 203.
- 108) **Pass. Synth.:** p. 10, r. 29 - r. 36; p. 184, r. 6 - r. 22.
- 109) **Pass. Synth.:** p. 96, r. 35 - p. 97, r. 11; p. 180, r. 14 - r. 26; p. 327, r. 3 - p. 328, r. 10; p. 392, r. 16 - p. 395, r. 47; **Cart. Med.:** p. 155, r. 3 - p. 156, r. 7; **E.U.:** p. 15 t/m 17.
- 110) **Pass. Synth.:** p. 326, r. 23 - p. 327, r. 3.
- 111) **Pass. Synth.:** p. 336, r. 1 - p. 345, r. 32. Zie ook: **Ph.Ps.:** p. 216, r. 10 - r. 20. Voor de verschillende betekenissen van genese in verband met de fenomenologie zie ook: **E.U.:** p. 16.
- 112) Zie p. 42.
- 113) **Id. II:** p. 254, r. 3 en r. 7; p. 267, r. 3; p. 273, r. 21.
- 114) **Id. II:** p. 253, r. 27 - r. 31. Zie ook: p. 253, r. 35 - p. 257, r. 6; p. 272, r. 8 - p. 272, r. 19.
- 115) **Id. II:** p. 109, r. 14 - p. 111, r. 15; p. 120, r. 20 - p. 161, r. 34; p.

247, r. 22 - p. 280, r. 37.

- 116) **Id. II:** p. 252, r. 36 en 37. Zie ook: **Id. II:** p. 104, r. 22; p. 249, voetnoot 2; p. 250, r. 20 en voetnoot 1; p. 267, r. 8; **Id. III:** p. 114, r. 15; p. 162, r. 7.

Hoezeer Husserl hier worstelt met het probleem van het gebruik van termen als „leren” en „gewoonte” in dit verband blijkt uit de voetnoten bij **Id. II:** p. 249 en 250.

- 117) Zie noot 111.

- 118) **Id. II:** p. 247, r. 2 - p. 251, r. 12.

- 119) **Id. II:** p. 249, voetnoot 1 en 2; p. 250, voetnoot.

- 120) Zie pag. 36.

Hoofdstuk VII.

- 121) **El.:** p. 569. **Pass. Synth.:** p. 8, r. 16 - p. 10, r. 10; **E.U.:** p. 85 - p. 91; p. 124 - p. 127; p. 136 - p. 142.

- 122) **Id. I:** p. 256, r. 23 - p. 257, r. 27; **Pass. Synth.:** p. 25, r. 5 - p. 27, r. 34; **E.U.:** p. 331 - p. 333.

- 123) **Id. I:** p. 257, r. 28 - p. 260, r. 26; **Pass. Synth.:** p. 37, r. 27 - r. 31; p. 86, r. 12 - r. 17; **E.U.:** p. 23; p. 111.

- 124) **Pass. Synth.:** p. 66, r. 23 - p. 67, r. 25; p. 78, r. 26 - p. 83, r. 5; p. 245, r. 29 - p. 252, r. 2; p. 257, r. 17 - p. 258, r. 37.

- 125) **El.:** p. 536 - p. 539; **Pass. Synth.:** p. 25, r. 7 - r. 20; **E.U.:** p. 140 - p. 142.

- 126) **Id. I:** p. 260, r. 27 - p. 263, r. 12; **Pass. Synth.:** p. 25, r. 5 - p. 27, r. 34; p. 346, r. 2 - p. 352, r. 42.

- 127) **El.:** p. 513 - p. 520; **Ding.:** p. 285, r. 14 - p. 291, r. 6; **Pass. Synth.:** p. 29, r. 18 - p. 33, r. 17; p. 229, r. 9 - p. 230, r. 34; **E.U.:** p. 94 - p. 98.

- 128) **Pass. Synth.:** p. 33, r. 20 - p. 38, r. 17; **E.U.:** p. 99 - p. 102.

- 129) **Pass. Synth.:** p. 39, r. 21 - p. 51, r. 25; p. 354, r. 17 - p. 356, r. 45; **E.U.** p. 103 - p. 108.

- 130) **Zeitbew.:** p. 83, r. 31 - p. 84, r. 29; p. 356, r. 4 - p. 357, r. 39; **Pass. Synth.:** p. 16, r. 15 - p. 21, r. 33; p. 67, r. 25 - r. 34; p. 105, r. 26 - r. 38; p. 184, r. 20 - r. 28; p. 230, r. 35 - p. 232, r. 25.

- 131) **Id. II:** p. 117, r. 30 - p. 120, r. 19; **Pass. Synth.:** p. 327, r. 20 - r. 29.

- 132) **Pass. Synth.:** p. 101, r. 2 - p. 116, r. 4; p. 192, r. 4 - p. 211, r. 2; p. 266, r. 16 - p. 275, r. 17; p. 352, r. 43 - p. 354, r. 16; p. 356, r. 35 - p. 383, r. 5.

133) E.U.: p. 140.

134) **Ding.**: p. 6, r. 17 - p. 7, r. 17; **Pass. Synth.**: p. 65, r. 5 - p. 101, r. 32; p. 262, r. 1 - p. 263, r. 7; p. 430, r. 23 - p. 437, r. 5; **Ph.Ps.**: p. 64, r. 3 - p. 69, r. 29; **E.U.**: p. 29 en 30; p. 140 - p. 142; p. 156 - p. 158; **Kris.**: p. 48, r. 35 - p. 53, r. 3.

Hoofdstuk VIII

135) Zie p. 76.

136) Zie p. 38, noot 39.

137) Zie p. 58 e.v., p. 71 en p. 73.

138) **Id. II**: p. 97, r. 6 - p. 107, r. 14; **Pass. Synth.**: p. 101, r. 34 - p. 102, r. 12; p. 201, r. 7 - r. 9; p. 208, r. 25 - r. 34; p. 209, r. 19 - r. 27; p. 358, r. 3 - r. 18; **E.U.**: p. 83, p. 84, p. 119.

139) Zie pag. 68.

140) **Zeitbew.**: p. 42, r. 25 - r. 30; p. 47, r. 28 - p. 48, r. 20; p. 109, r. 10 - r. 35; p. 367, r. 25 - p. 368, r. 29; **Pass. Synth.**: p. 10, r. 11 - p. 11, r. 2; p. 115, r. 28 - r. 37; p. 177, r. 20 - r. 24; p. 208, r. 4 - p. 209, r. 6; p. 210, r. 15 - p. 211, r. 2; p. 274, r. 32 - p. 275, r. 7; p. 382, r. 16 - r. 31.

141) **Zeitbew.**: p. 368, r. 6 - r. 10; **Pass. Synth.**: p. 65, r. 18 - r. 25.

142) **Id. II**: p. 111, r. 16 - p. 117, r. 29; p. 310, r. 33 - p. 311, r. 13; **Pass. Synth.**: p. 50, r. 23 - r. 35; p. 51, r. 28 - p. 58, r. 21; p. 228, r. 5 - r. 13.

143) **Pass. Synth.**: p. 59, r. 15 - p. 63, r. 30; p. 357, r. 14 - r. 40.

144) **E.U.**: p. 64 en p. 65.

145) **Id. II**: p. 18, r. 3 - p. 21, r. 26; **Pass. Synth.**: p. 358, r. 8 - r. 10; p. 361, r. 1 - r. 11.

146) Zie noot 92.

Hoofdstuk IX.

147) Zie p. 50.

148) Zie p. 55.

149) **E.U.**: p. 122 - p. 115.

150) **E.U.**: p. 124 - p. 133.

151) **Id. II**: p. 234, r. 14; **E.U.**: p. 31, r. 11; p. 126, r. 9 en r. 17; p. 139, r. 33; p. 445, r. 10; **Kris.**: p. 357, r. 5; p. 358, r. 10.

152) **E.U.**: p. 134 - p. 136. Het onmiddellijk waarnemen van veelheden speelt als argument reeds een beslissende rol in Husserl's

vroege werken over het getalbegrip. Zie bijv.: P.A.: p. 203, r. 20
- p. 218, r. 15.

153) E.U.: p. 147 - p. 150.

154) E.U.: p. 66; p. 153.

155) Zie p. 55 en 78.

156) E.U.: p. 156 - p. 158.

157) Zie p. 51.

158) E.U.: p. 143 - p. 146.

159) Zie p. 78.

160) E.U.: p. 194 - p. 194; p. 205. Zie ook p. 66.

161) E.U.: p. 207 - p. 210. Zie ook p. 63 e.v.

162) E.U.: p. 171 - p. 174; p. 223 - p. 229.

163) E.U.: p. 218 - p. 219.

164) E.U.: p. 195 - p. 214.

165) E.U.: p. 215 - p. 216; p. 220 - p. 221; p. 224. Zie ook p. 96 e.v.

166) E.U.: p. 214 en p. 223. De hier weergegeven opvatting met betrekking tot de mogelijkheid, dat het bewustzijn alle inhouden tot elkaar in relatie kan brengen, komt reeds zeer vroeg bij Husserl voor. Hij gebruikt in dit verband de term „Inbegriff”. In zijn studies over de grondslag van het getalbegrip speelt het een belangrijke rol. Zie bijv.: P.A.: p. 71, r. 24 - p. 76, r. 4; p. 139, r. 24 - p. 149, r. 22; p. 330, r. 26 - p. 334, r. 21; p. 385, r. 1 - p. 407, r. 10.

167) E.U.: p. 214.

168) E.U.: p. 216 - p. 220; p. 309 - p. 311. Zie ook p. 57 en p. 67 e.v.

Hoofdstuk X.

169) E.U.: p. 231 - p. 232; p. 237 - p. 238; p. 242 - p. 246.

170) E.U.: p. 276.

171) E.U.: p. 233; p. 235; p. 249 - p. 250; p. 282 - p. 284.

172) El.: p. 624 - p. 628. E.U.: p. 284 - p. 285; p. 288; p. 299 - p. 303.

173) L.U. II: p. 42 - p. 45; E.U.: p. 309 - p. 314.

Hoofdstuk XI

174) Zie p. 78 en 87.

175) E.U.: p. 381 - p. 382.

176) E.U.: p. 383 - p. 384.

- 177) E.U.: p. 396. Zie ook p. 65.
- 178) E.U.: p. 385 - p. 393. Een uitvoerige uiteenzetting van zijn „Abstraktionstheorie” geeft Husserl in L.U. II: p. 106 - p. 224. Zie ook p. 108 en 109 en noot 280.
- 179) E.U.: p. 394 - p. 395.
- 180) E.U.: p. 395 - p. 396.
- 181) E.U.: p. 396 - 397.
- 182) E.U.: p. 397.
- 183) L.U. II: p. 147 - p. 150; E.U.: p. 443 - p. 460.
- 184) E.U.: p. 432 - p. 436.
- 185) L.U. I: p. 20; r. 19.

Hoofdstuk XII

- 186) Zie p. 82 en 83.
- 187) L.U. II: p. 466 - p. 476.
- 188) L.U. II: p. 52 - p. 57; E.U.: p. 331; p. 334 - p. 339; p. 343 - p. 345.
- 189) E.U.: p. 325 - p. 329.
- 190) E.U.: p. 333 - p. 334.
- 191) E.U.: p. 339.
- 192) Zie p. 101.
- 193) E.U.: p. 245 - p. 247.
- 194) E.U.: p. 340.
- 195) E.U.: p. 341 - p. 342.
- 196) E.U.: p. 348.
- 197) E.U.: p. 355.
- 198) E.U.: p. 347 - p. 352; p. 373.
- 199) Zie p. 71 e.v. en p. 80 e.v.
- 200) E.U.: p. 365 - p. 368.
- 201) E.U.: p. 368 - p. 371.
- 202) L.U. II: p. 451 - p. 452; E.U.: p. 373 - 374.
- 203) E.U.: p. 371 - p. 373.
- 204) E.U.: p. 375 - p. 377. Voor een uitvoerige beschouwing over „fundering” als wezenlijke relatie tussen gehelen en delen zie L.U. II: p. 261 - p. 293.
- 205) Zie p. 81 en p. 105.
- 206) Zie p. 100 e.v.
- 207) Zie p. 76 en p. 77.
- 208) Zie p. 52 tot p. 56.

209) L.U. I. p. 15; Id. III: p. 94, r. 6 - r. 15.

210) E.U.: p. 377 - p. 379.

Hoofdstuk XIII

211) Zie p. 42.

212) L.U. I: p. VII; El.: p. 479.

213) L.U. II p. 107.

214) Gezien de direkte betekenis voor de in deze studie gestelde problematiek wordt op pag. 136 en met name in aantekening 280 wel ingegaan op een bepaald facet van de kontroversen, die hier liggen.

215) E.U.: p. 444.

216) L.U. I: p. V.

217) L.U. I: p. 26 - p. 28; p. 211 - p. 213; p. 223 - p. 224; L.U.: p. 1-3; p. 19 - p. 22.

218) L.U. I: p. VI - p. VII; p. 50 - p. 191; L.U. II: p. 115 - p. 215.

219) L.U. II: p. 143 - p. 147; p. 161; p. 182 - p. 184; p. 363 - p. 425;

220) L.U. II: p. 136.

221) El.: p. 473.

222) L.U. II: p. 183; p. 197.

223) L.U. I: p. VII.

224) L.U.): p. 169 - p. 173; p. 252 - p. 254; L.U. II: p. 287 - p. 288; p. 328 - p. 333.

225) L.U. II: p. 321.

226) L.U. II: p. 21.

227) L.U. II: p. 261 - p. 287. Zie echter ook: Id. I: p. 168, r. 10 - p. 171, r. 19. Zie ook: p. 180 en 181.

228) L.U. II: p. 378; p. 383.

229) L.U. II: p. 481; p. 493 - p. 494; p. 500.

230) L.U. II: p. 386 - p. 387; p. 412 - p. 413.

231) L.U. II: p. 382 - p. 385.

232) El.: p. 606.

233) El.: p. 475; p. 537.

234) L.U. I: p. 13.

235) El.: p. 476 - p. 477; p. 538; p. 589 - p. 591.

236) El.: p. 593 - p. 594. Zie ook p. 594 - p. 599 en L.U. I: p. 128 - p. 130; p. 169 - p. 192; p. 229.

237) Zie p. 50 e.v. Zie ook El.: p. 476 - p. 477; p. 539 - p. 540; p. 591 - p. 592; L.U. II: p. 141 en p. 168.

- 238) L.U. I: p. 12 - p. 26; p. 160 - p. 162; p. 227 - p. 231; **Ding.:** p. 6, r. 17 - p. 7, r. 25.
- 239) L.U. II: p. 107.
- 240) L.U. II: p. 106 - p. 107. Zie ook p. 96 e.v.
- 241) L.U. II: p. 110 - p. 112; p. 140; **El.:** p. 634.
- 242) Vergl. p. 54 e.v. en p. 71 e.v.
- 243) Vergl. p. 98.
- 244) **El.:** p. 635.
- 245) Vergl. p. 95.
- 246) L.U. I: p. 128 - p. 130; en verder p. 97.
- 247) L.U.: p. 109; **El.:** p. 602 - p. 606; p. 621 - p. 623; p. 647 - p. 649.
- 248) **El.:** p. 477; p. 618 - p. 619.
- 249) **El.:** p. 477; p. 478; p. 614 - p. 616 en p. 637.
- 250) Vergl. p. 115.
- 251) Vergl. p. 91.
- 252) Vergl. p. 63 e.v.
- 253) Vergl. p. 96 e.v.
- 254) Vergl. p. 71 e.v.
- 255) Vergl. p. 58.
- 256) **Id. III:** p. 26, r. 38 - p. 28, r. 3. **E.U.:** p. 398 - p. 401.
- 257) **Id. II:** p. 272, r. 27; **Id. III:** p. 27, r. 7 en p. 14; **E.U.:** p. 402, r. 11.
- 258) **E.U.:** p. 403 - p. 407.
- 259) **E.U.:** p. 402 - p. 403.
- 260) L.U. I: p. 71 - p. 73; p. 254 - p. 257.
- 261) L.U. I: p. 63; **E.U.:** p. 443.
- 263) L.U. I: p. 64 - p. 77; **E.U.** p. 409 - p. 410. Zie ook **E.U.** p. 472 - p. 478.
- 264) L.U. I: p. 71; p. 74 - p. 77; p. 159 - p. 164; p. 188 - p. 191; L.U. II: p. 239 - p. 240; **Id. III:** p. 42, r. 18 - p. 44, r. 5.
- 265) L.U. I: p. 173; **Id. III:** p. 28, r. 3 - r. 39.
- 266) L.U. I: p. 178.
- 267) L.U. II: p. 398 - p. 399; p. 439 - p. 440; **E.U.:** p. 410 - p. 412; p. 414; p. 461. Een voorbeeld van toepassing van de methode der „Wesensschau” vindt men in: **Ding.:** p. 11 e.v.
- 268) **Ph.Ps.:** p. 72, r. 14 - p. 78, r. 24; **E.U.:** p. 412 - p. 413; p. 422.
- 269) L.U. I: p. 178; **E.U.:** p. 414 - p. 417.
- 270) **E.U.:** p. 421.
- 271) L.U. I: p. 168 - p. 173; **E.U.:** p. 422 - p. 426.

- 272) **Id. III**: p. 80, r. 12 - p. 85, r. 4; **E.U.**: p. 426 - p. 428. Zie ook **Kris.**: p. 21, r. 21 - p. 58, r. 5.
- 273) **L.U. I**: p. 160 - p. 161; p. 227 - p. 257; **Id. III**: p. 21, r. 32 - p. 22, r. 26. Zie ook aantekening 280.
- 274) **L.U. I**: p. 212.
- 275) **L.U. II**: p. 22.
- 276) **L.U. I**: p. 211 - p. 213; p. 227 - p. 257; **L.U. II**: p. 3 - p. 9; **Id. III**: p. 138, r. 11 - p. 141, r. 8; p. 159, r. 27 - p. 162, r. 8.
- 277) **L.U. II**: p. 3.
- 278) **L.U. II**: p. 18.
- 279) **St.W.**: p. 38 - p. 43; no. 53 - no. 58; **Ph.Ps.**: p. 46, r. 10 - p. 51, r. 8.

Hoofdstuk XIV.

280)

In het eerste hoofdstuk werd opgemerkt, dat deze studie zich beperkt tot de vraag hoe het **leren**, het onderzoek van het **leren**, en de geschiedenis van dit onderzoek gezien en begrepen kunnen worden vanuit Husserl's *fenomenologie*. Opgemerkt werd ook, dat dit niet inhoudt een bij voorbaat zich aansluiten bij en vastleggen op Husserl's zienswijzen.

Nu aanstalten gemaakt worden voor eigen rekening een bepaalde lijn verder door te trekken door toepassing van Husserl's „Wesensschau”, zou de indruk gewekt kunnen worden, dat dit standpunt geleidelijk is verlaten en dat een verdergaande identifikatie met Husserl's *fenomenologie* stilzwijgend heeft plaats gevonden. Vermeld moet worden, dat dit niet het geval is. Husserl's zienswijze wordt nog steeds genomen als een bestaande opvatting te midden van vele andere. De benadering blijft geesteswetenschappelijk. Men zou ook kunnen zeggen, een dialogisch standpunt (zie pag. 225 en 226) blijft gehandhaafd. Husserl's *fenomenologie* blijft een „anmutende Möglichkeit”, waarvoor gekozen werd. De keuze werd wel gemotiveerd gemaakt, maar het motief was niet dwingend. De juistheid ervan werd nog niet met volledige klaarheid „gezien”. Een meer definitieve keuze wordt tot een later tijdstip uitgesteld. (Zie pag. 216-231).

Het bovenstaande houdt in, dat ook andere keuzen mogelijk zijn. Naar aanleiding van elke denktraditie en elke denker, die zich systematisch heeft bezig gehouden met kentheoretische of wetenschaps-

theoretische aspecten van de sociale wetenschappen zou een soortgelijk onderzoek ondernomen kunnen worden. In principe is er een overvloed aan keuzemogelijkheden: Apel, Feyerabend, Gadamer, Glaser, Habermas, Holzkamp, Kuhn, Lakatos, Lazarsfeld, Merton, Nagel, Popper, Russell, Schlick, Skinner, Weber, Wittgenstein, Zetterberg en ongetwijfeld nog vele anderen.

Wanneer naar aanleiding van de geschriften van deze auteurs het vermoeden rijst, dat vanuit de betrokken zienswijze eveneens licht geworpen wordt op de geschiedenis van het onderzoek van het **leren**, dan zou een systematische speurtocht niet alleen mogelijk, maar ook gewenst zijn. Een antwoord op de volgende vragen zou dan gezocht moeten worden:

1. Maakt de betrokken opvatting begrijpelijk, dat de hooggespannen verwachtingen met betrekking tot het onderzoek van het **leren** niet gehonoreerd werden, ondanks het gewetensvolle en massale onderzoek, dat werd verricht?

2. Is er bij de betrokken auteur eenstemmigheid tussen: a. dat wat hij zegt over **leren** en de kenbaarheid van **leren**, b. dat wat hij zegt met betrekking tot het **leren** van de wetenschappen, dus met betrekking tot de methodologie, c. de wijze waarop hij zelf tracht te **leren**, dus de methode van onderzoek, die hij zelf in feite blijkt toe te passen.

Leidt nauwkeurig toezien tot een negatief antwoord, op een of beide vragen, dan is er alle aanleiding de betrokken opvatting te „modaliseren” eventueel te laten vallen. Zijn de antwoorden positief, dan zal men de konsekwenties van de betrokken opvatting voor het onderzoek van het **leren** onder ogen moeten zien en eventueel moeten vergelijken met andere opvattingen, die zich in eerste instantie ook blijken te „bewähren”.

Onder de genoemde auteurs is er één, wiens opvattingen zich met zoveel klem aandienen als „anmutende Möglichkeit”, dat deze hier nu niet langer ongenoemd mag blijven. De betrokken zienswijze trekt aktueel sterk de aandacht en geeft een rechtstreeks antwoord op de vraag van waaruit deze studie startte, om niet te zeggen, dat ze aan deze vraag praktisch zijn zin ontnemt.

Sinds Husserl zijn opvatting met betrekking tot de algemene begrippen en in aansluiting daaraan tot de „Wesensschau” als noodzakelijke taak en methode voor alle wetenschappen formuleerde, werd de problematiek van de universalia opnieuw en op een geheel andere wijze aan de orde gesteld door **Ludwig Wittgenstein**. In zijn **Philo-**

sophische Untersuchungen (Oxford, 1953) ontwikkelt hij kort samengevat de volgende gedachte:

Zoeken naar een geheel van identieke kenmerken, die tesamen het wezen zouden uitmaken van hetgeen door ons in zijn algemeenheid begrepen en met een term wordt aangeduid, is een uitzichtsloze bezigheid. Een aloud essentialistisch vooroordeel gaat er achter schuil. Serieuze pogingen om dergelijke steeds aanwezige kenmerken te achterhalen blijken telkens weer schipbreuk te lijden. In konkrete gevallen vindt men naast overeenkomstige hoedanigheden steeds ook verschillen. In plaats van iets, dat aan allen gemeenschappelijk is, treft men een gekompliceerd weefsel van gelijkenissen, gelijkenissen die elkaar slechts ten dele dekken en die kris-kras door elkaar lopen. Wel is er verwantschap, als het ware familiegelijkenis, tussen de konkretheden waarvoor we een bepaald woord gebruiken. Een in alle gevallen identiek „wezen”, dat een eigen objekt van ons kennen zou zijn, wordt zeker niet aangetroffen.

Bekend is de uitwerking die Wittgenstein geeft aan de hand van de wijze waarop wij de term „spel” gebruiken. Wanneer we allerlei gevallen vergelijken, waarin we van „spel” spreken, dan vinden we - volgens Wittgenstein - telkens overeenkomsten bij elk paar dat we vergelijken. We vinden echter geen kenmerken, die alle spelen gemeen hebben. Spelen lijken op elkaar, zoals familieleden op elkaar lijken. Tussen twee leden van een familie zijn steeds allerlei overeenkomsten vast te stellen. Er is echter geen enkele combinatie van kenmerken, die alle leden als lid van de familie typeert. Op zijn beurt wordt door Wittgenstein ons gebruiken van hetzelfde woord voor „standen van zaken” die „familiegelijkenissen” vertonen een „spel” genoemd, een van onze „taalspelen”.

Husserl zegt van zichzelf, dat hij een originele en doorslaggevende bijdrage geleverd heeft tot het aloude probleem van de abstraktie. Op grond van de boven aangeduide zienswijze wordt van Wittgenstein hetzelfde gezegd. Zijn kritiek op het zoeken van een „wezen”, dat schuil zou gaan achter de woorden, vond in brede kring weerklank. Een stroom van commentaren en beschouwingen begon te vloeien.

Vanuit het betrokken gezichtspunt is onze poging om via de methode van de wezenschouw tot inzicht te geraken met betrekking tot **leren** en het onderzoek van **leren** bij voorbaat tot mislukken gedoemd. Met deze studie zouden wij zelfs vanaf het begin een dwaalweg zijn ingeslagen. Uitgangspunt was immers de als ongewenst en onbegrijpelijk beschouwde veelheid van theorieën met betrekking tot

het **leren**. Gepoogd zou worden de ontwikkeling in de richting van een steeds verder uiteenvallen te begrijpen en zodoende tenminste een uitzicht op een synthese of tenminste een harmonisatie en daardoor op vruchtbaar verder werken te openen.

Gezien vanuit Wittgenstein is dit uitgangspunt van meet af aan verwerpelijk. Een heilloze simplifikatie wordt nagestreefd. Een poging wordt ondernomen een verbale konstruktie op te trekken, die daarna blijken zal een gevangenis te zijn voor het eigen denken. Veeleer zouden we in een onbevangen toewending tot het spel, dat gespeeld wordt met de term „**leren**”, dit gebruik van de term moeten beschrijven, de regels van het spel moeten ontdekken en mogelijk op een wetenschappelijk niveau het spel verder moeten spelen. De betrokken veelheid behoeft geen verklaring, we treffen haar aan. Dat theoretici de term gebruiken op veel verwante en tegelijk uiteenlopende wijzen valt eenvoudig te verwachten. Als mogelijke taak blijft misschien het inventariseren, ordenen en zuiver stellen van al de gebruikswijzen van de term „**leren**”, en het zich realiseren hoe dit taalgebruik en zijn regels zich weerspiegelt in de ervaring van **leerverschijnselen**.

Een positief antwoord op de eerste van de twee boven geformuleerde vragen is daarmee gevonden.

Het vinden van een antwoord op de tweede vraag is minder eenvoudig. Een zorgvuldige analyse vanuit een bepaald gezichtspunt van het werk van Wittgenstein en van zijn wijze van werken is daarvoor een vereiste. Het is hier niet de plaats om een dergelijke taak ter hand te nemen. Enkele voorlopige opmerkingen, die een vergelijking met Husserl's opvattingen betreffen, worden hier hopelijk niet ten onrechte gemaakt.

1. De volgende tegenstelling is mogelijk het overdenken waard.

Bij Husserl zijn we op een merkwaardige paradox gestoten. In zijn werk blijkt „**leren**” impliciet praktisch steeds aan de orde te zijn. Tegelijkertijd spreekt hij nergens expliciet over „**leren**”. De ontwikkeling van zijn gedachten wordt daar niet door gehinderd en vraagt er ook niet om. Het heeft er op zijn minst de schijn van dat, juist omdat Husserl niet uitdrukkelijk over **leren** spreekt, het **leren** als fundamenteel probleem - o.a. voor de geleerde, die over zijn eigen werken nadenkt - zich vanzelf oplost. Blijkbaar kan reeds zeer veel gezegd worden, dat van groot belang is voor ons begrijpen van het **leren**, zonder dat het **leren** zelf als zodanig genoemd wordt. **Leren** stelt zich voor Husserl niet als probleem bij zijn volhardend zoeken naar een

laatste fundament van ons wetenschappelijk kennen, naar een laatste en uiteindelijke bron van zekerheid, van „certainty”.

Wittgenstein's laatste werk kreeg als titel mee: „**On Certainty**” (Oxford, 1969). Het bestaat uit 676 min of meer losse aphorismen. Deze zijn onderling wel nauw verbonden door een bepaald thema. Ze bewegen zich voortdurend rond een uitspraak van Moore, waarin deze stelt, dat hij van bepaalde beweringen met zekerheid weet, dat ze waar zijn. De zekerheid van ons kennen, de waarheid, staat als thema centraal.

Nu blijkt, dat Wittgenstein in tenminste 43 van de 676 aantekeningen de term „**lernen**” gebruikt. In 23 andere is voorts sprake van „**lehren**”. De betrokken begrippen spelen er zeker geen ondergeschikte rol. Het heeft er tenminste voorlopig zeker de schijn van, dat men, wanneer men in de stijl van Wittgenstein zoekt naar de aard van de zekerheid in ons kennen, aan de problematiek van het **leren** niet voorbij kan. Bij een poging tot systematisch doordenken zal het probleem van ons **leren** er zich waarschijnlijk zelfs op een massieve wijze stellen. Het taalspel wil bijvoorbeeld **geleerd** zijn. (Men vergeleek het begin van de „**Philosophical Investigations**”). De speelruimte, die we bij Husserl aantreffen, als het gaat om de problematiek van het **leren**, vinden we bij Wittgenstein niet. **Leren** zal daar rechtstreeks als thema gesteld en doorlicht moeten worden. Zekerheid, die wortelt in een niet doorlicht „**geleerd hebben**” is een merkwaardige zekerheid. Wat is bij Wittgenstein „**leren**”? Is het „**training**”, „**Ab-richten**”, een blind gebeuren?

Weliswaar was in het voetspoor van, of met een meer indirect beroep op Wittgenstein het begrip „**leren**” voorwerp van intensieve studie van taal-analytisch georiënteerde beoefenaren van de „**philosophy of education**” (Komisar, Hardie, Soltis, Gowin, enz.). De betekenis van deze analyses voor de problematiek, die hier aan de orde is, is waarschijnlijk niet groot. De betekenis ervan voor onderwijs en opvoeding en voor pedagogiek en onderwijskunde schijnt achteraf zelfs geringer dan verwacht. (Zie bijv.: **K.O. Apel: Analytic philosophy of language and the Geistes-Wissenschaften**. Dordrecht, (1967), p. 45 e.v.). Een nieuwe toewending tot het werk en de werkwijze van Wittgenstein zelf zal wel vereist zijn om op de tweede vraag - met betrekking tot de rol die **leren** er vervult en tot het al of niet aanwezig zijn van tegenspraak - tot klaarheid te komen.

2. Nog een andere tegenstelling tussen Wittgenstein en Husserl is misschien van betekenis.

De wegen van Wittgenstein en Husserl gaan reeds uiteen voor het probleem van de kennis van het algemene wezen aan de orde komt. Voor Husserl is het kennen van het bewustzijnsimmanente niet alleen mogelijk, het is het fundament van alle zekerheid en het methodisch ankerpunt voor alle wetenschap. In de ogen van Wittgenstein is dit waarschijnlijk weinig meer dan bijgeloof. Slechts de feitelikheden van ons taalgebruik kunnen ons naar zijn mening leiden.

Zijn ideeën over het kennen van het wezen werkte Husserl dan ook uit aan de hand van de zuivere, de definitieve, de gesloten begrippen, zoals hij deze in de wiskunde had leren kennen en die hij later - zij het gemodificeerd - meende te herkennen in onze begrippen, die verwijzen naar zuivere belevingen. Husserl is ook niet ontgaan, dat onze begrippen, die verwijzen naar de reële wereld - de empirische begrippen - onvermijdelijk meer verward, vaag, veelzinnig zijn. Met dit aspekt van ons kennen heeft hij zich echter veel minder bezig gehouden. Zijn ideeën over wezenskennis werkte hij vooral uit aan de hand van de „zuivere begrippen” uit wiskunde, logica en uit zijn fenomenologie. Hoezeer hij een open oog had voor de veelzinnigheid en het onafgesloten zijn van onze empirische begrippen moge blijken uit het volgende wat uitvoerige citaat:

„Der Geometer interessiert sich nicht für die faktischen sinnlich-anschaulichen Gestalten, wie es der deskriptive Naturforscher tut. Er bildet nicht wie dieser **morphologische Begriffe** von vagen Gestalt-Typen, die auf Grund der sinnlichen Anschauung direkt erfasst und vage, wie sie sind, begrifflich, bzw. terminologisch fixiert werden. Die **Vagheit** der Begriffe, der Umstand, dass sie fließende Sphären der Anwendung haben, ist kein ihnen anzuheftender Makel; denn für die Erkenntnis-sphäre, der sie dienen, sind sie schlechthin unentbehrlich, bzw. in ihr sind sie die einzig berechtigten. Gilt es die anschaulichen Dinggegebenheiten in ihren anschaulich gegebenen Wesenscharakteren zu angemessenen begrifflichen Ausdrücke zu bringen, so heisst es eben, sie zu nehmen, wie sie sich geben. Und sie geben sich eben nicht anders, denn als fließende, und typische Wesen sind an ihnen nur in der unmittelbar analysierenden Wesensintuition zur Erfassung zu bringen. Die vollkommenste Geometrie und ihre vollkommenste praktische Beherrschung kann dem deskriptiven Naturforscher nicht dazu verhelfen, gerade das zum Ausdruck zu bringen (in exakt geometrischen Begriffen), was er in so schlichter, verständlicher, völlig

angemessener Weise mit den Worten: gezackt, gekerbt, linsenförmig, doldenförmig u. dgl. ausdrückt - lauter Begriffe die **wesentlich und nicht zufällig inexakt** und **daher** auch unmathematisch sind. Die geometrischen Begriffe sind „**Ideal**“begriffe, sie drücken etwas aus, was man nicht „sehen“ kan; ihr „Ursprung“ und damit auch ihr Inhalt ist ein, wesentlich anderer als derjenige der **Beschreibungsbegriffe** als Begriffe, die unmittelbar der schlichten Anschauung entnommene Wesen und keine „**Ideale**“ zum Ausdruck bringen.“ (Id. I: p. 170).

Een eventuele discussie zal dus niet zozeer betrekking hebben op onze begrippen, voor zover deze verwijzen naar de werkelijkheid, begrippen als kaartspel, voetbalspel, broers, zusters, neven, nichten, feitelijk onderwijs, reël leergebeuren in school, feitelijk bestaande wetenschap, enz. Ook vanuit het perspectief van Husserl zijn dergelijke begrippen onvoltooid, en dus aan voortdurende verandering onderhevig. Vanuit hun aard vragen ze om nadere bepaling. Ze zijn open. Ze verwijzen naar individualiteiten, die onderling in hoge mate verschillen.

Eventuele vragen zullen meer van de volgende aard zijn: Kan ons (wetenschappelijk) denken volstaan met de genoemde vorm van begripsgebruik? Is er niet ook steeds een begripen, dat geen pretenties inhoudt met betrekking tot feitelijk bestaan, een denken dat ons het beste bekend is uit de wiskunde en uit de logika? Is er bij dit binnen het weten zelf besloten blijvend denken niet de mogelijkheid en zelfs de wenselijkheid te werken met begrippen, die definitief en gesloten zijn, waarmee de denker dus steeds weer volkomen identiek hetzelfde „begrijpt“? Behoort een bepaald gebruik van begrippen als waarnemen, voorstellen, denken, begrip, oordeel, spelen, gelijkenis, zekerheid, getal, vlak, verzameling, enz. in een kritisch wetenschappelijke reflexie hier niet toe? Is een wetenschapper die dit ontkent in tegenspraak met de eigen wijze van doen, met zijn eigen methodische werkwijze, met de eigen wijze van **leren**?

3. Toepassing van de methode van de wezensschouw in ervaringswetenschappen - niet in de fenomenologie in strikte zin - komt o.i. neer op een poging „**actief**“ in volledige vrijheid en met volledige helderheid de logische zin toe te kennen, welke in een nabij of ver verleden meer spontaan reeds aan begrippen (eventueel aan termen) werd toegewezen. Bij een minder kritische toewending blijft deze logische zin geheel of gedeeltelijk werkzaam vanuit de passiviteit. Dit

is o.a. het geval op grond van „sedimentatie”. Onze voorbije actieve toekenningen spelen onopgemerkt mee vanuit de horizon van het bewustzijn. Voor een veel belangrijker deel zal dit werkzaam zijn vanuit de passiviteit echter teruggaan op het - in de volgende hoofdstukken nog te bespreken - passief „overnemen” van begrippen in het intersubjectief kommuniseren. Onze begrippen gaan voor een belangrijk deel terug op zingevingen welke in een vaak zeer ver verleden door anderen actief werden voltrokken. De wezensschouw is mede een systematische poging om ons actief eigen te maken, wat in dit opzicht uit een gemeenschappelijk verleden duister aan ons werd overgeleverd. Het betekent in het geheel niet, dat men voor wat het kennen van de werkelijkheid betreft zich vastlegt, zich gevangen geeft. De empirische begrippen blijven volledig open voor modalisering en „Bewährung”.

Zo gezien is de Wezensschouw een streven naar het actief in helderheid voor zichzelf uitzuiveren en vastleggen van datgene, wat ten dele ongezien, duister, in ons begripen van de dingen reeds aanwezig is. Het lijkt ons dat iedere wetenschapper, ook Wittgenstein, hiermee onder andere bezig is, en moeilijk het voorstel, dit in het vervolg methodisch te doen, naast zich neer kan leggen.

4. Tot slot: Men zal in dit verband Husserl's opvattingen en de uitwerking en toepassing ervan door anderen, die zich op zijn fenomenologie beroepen, goed moeten onderscheiden. Wanneer anderen al te onbekommerd wezensalgemeenheden formuleerden en aan deze formuleringen op een weinig heldere wijze absolute geldigheids-waarde toekenden voor de „werkelijkheid”, dan behoeft gerechvaardigde kritiek daarop Husserl's zienswijze nog niet te treffen.

Een doordenking van beider opvattingen, al of niet aan de hand van het begrip „leren” zou wel eens aan het licht kunnen brengen, dat Husserl's ideeën en die van Wittgenstein gemakkelijker tot harmonie te brengen zijn dan Husserl's geschriften en die van sommige zich fenomenoloog noemende auteurs.

281) **Id. III:** p. 92, r. 14 - p. 105, r. 30. Zie ook p. 118 en 119.

Hoofdstuk XV

282) **L.U. II:** p. 32 - p. 35; **Ding.:** r. 5, r. 28 - p. 6, r. 27; **St.W.:** p. 33 - p. 47, No. 46-64; **Id. II:** p. 79, r. 1 - p. 97, r. 1; p. 162, r. 1 - p. 200, r. 46; p. 228, r. 8 - p. 229, r. 8; p. 307, r. 29 - p. 310, r. 3;

Id. III: p. 109, r. 1 - p. 112, r. 44; **Ph.Ps.:** p. 212, r. 24 - p. 214, r. 10; p. 484, r. 4 - p. 486, r. 17; **Cart. Med.:** p. 29, r. 1 - r. 4; p. 34, r. 7 - p. 35, r. 19; p. 121, r. 5 - p. 177, r. 22; **E.U.:** p. 29; p. 55 - p. 56; p. 158 - p. 159. Zie ook: **Erste Philosophie, II:** p. 196 - p. 190.

283) **Cart. Med.:** p. 121, r. 5 - p. 177, r. 22.

284) **Cart. Med.:** p. XXVI; p. 39, r. 14 - r. 30; Anmerkung bij: p. 34, r. 36 - p. 35, r. 8 op p. 235; Anmerkung bij: p. 37, r. 37 op p. 235 en 236; p. 154, r. 11 - r. 15; p. 154, r. 32, r. 34; p. 157, r. 24 - r. 28; p. 162, r. 13 - r. 16; p. 162, r. 39 - p. 163, r. 29; p. 169, r. 9 - r. 15; p. 169, r. 36 - p. 170, r. 2; p. 172, r. 18 - p. 174, r. 24; p. 180, r. 28 - p. 181, r. 2.

Zie daarnaast ook: **Id. I:** p. 11, r. 9 - r. 21; p. 61, r. 26 - p. 62, r. 15; p. 113, r. 19, p. 114, r. 10; p. 130, r. 5 - p. 132, r. 27; p. 330, r. 3 - r. 8; p. 372, r. 31 - p. 373, r. 8; p. 374, r. 19 - p. 375, r. 8; **Id. II:** p. 162 e.v.; **Ph.Ps.:** p. 103, r. 11 - p. 118, r. 29; p. 216, r. 1 - p. 217, r. 7; p. 187, r. 35 - p. 190, r. 22.

285) Zie p. 86.

286) **St.W.:** p. 44 - p. 46, No. 60 t/m 63; **Id. II:** p. 236, r. 15 - p. 180, r. 37; p. 320, r. 21 - r. 38; **E.U.:** p. 55 - p. 56; p. 158 - p. 159; p. 318 - p. 325.

287) **Ph.Ps.:** p. 212, r. 26 - p. 214, r. 10. Zie ook **Id. II:** p. 268, r. 22 - p. 269, r. 37.

Hoofdstuk XVI

288) Zie p. 89 tot 91.

289) Zie p. 50 e.v., 63 e.v., 71 e.v. en 84 e.v.

290) Zie p. 68, 112 tot 114.

291) **Id. II:** p. 84, r. 25 - p. 80, r. 14; p. 169, r. 29 - p. 172, r. 12; p. 209, r. 31 - p. 110, r. 2; p. 229, r. 10 - p. 231, r. 25; **Id. III:** p. 62, r. 25 - p. 65, r. 23.

292) **Id. II:** p. 228, r. 8 - p. 230, r. 29; p. 234, r. 33 - p. 236, r. 8.

293) **Id. II:** p. 229, r. 18; p. 273, r. 2, r. 21 en r. 22; p. 274, r. 34.

294) Zie naast de 5de **Cart. Med. St.W.:** p. 49 en p. 50: no. 67; p. 55, no. 72;

295) **Id. II:** p. 80, r. 16 - p. 84, r. 24; **Cart. Med.:** p. 138, r. 2 - r. 14.

296) **P.A.:** p. 146, r. 35; **L.U. I:** p. 30, r. 27; **L.U. II:** p. 27, r. 18, p. 67, r. 6; p. 93, r. 18, p. 500, r. 22; **E.U.:** p. 39, r. 15.

297) **Ph.Ps.:** p. 216, r. 1 - p. 217, r. 7; p. 482, r. 1 - p. 486, r. 17;

- Cart. Med.:** p. 154, r. 1 - r. 34; p. 168, r. 17 - p. 170, r. 8; **E.U.:** p. 39 - p. 45.
- 298) **Cart. Med.:** p. 169, r. 1 - r. 15.
- 299) De hier weergegeven opvatting van „ervaring” werd ontleend aan **St.W.** (zie noot 300). In een meer beperkte zin wordt de term bijvoorbeeld gebruikt in **E.U.** Zie **E.U.:** p. 21. Zie ook **Id. II:** p. 271, r. 13 - p. 274, r. 30.
- 300) **St.W.:** p. 56 - p. 58: no. 75 t/m no. 77.

Hoofdstuk XVII

- 301) **St.W.:** p. 59: no. 79.
- 302) Zie p. 158.
- 303) **St.W.:** p. 60.
- 304) **St.W.:** p. 16.
- 305) **St.W.:** p. 60, no. 81; p. 62, no. 83.
- 306) **L.U. I:** p. 12; **St.W.:** p. 61, no. 81; p. 69, no. 94.
- 307) **St.W.:** p. 63, no. 86.
- 308) **St.W.:** idem en p. 68, no. 94.
- 309) **St.W.:** p. 9, no. 4; p. 68 - p. 69, no. 94, 95.
- 310) **L.U. I:** p. 12 - p. 28; **F.V.:** p. 17, r. 1 - p. 18, r. 34; **Id. II:** p. 3, r. 11 - p. 11, r. 13; **Cart. Med.:** p. 54, r. 16 - r. 18; **Kris.:** p. 217, r. 13 - r. 30. Zie ook p. 115.
- 311) **L.U. I:** p. 46.
- 312) **St. W.:** p. 16, no. 18; p. 56, no. 73.
- 313) **L.U. I:** p. 12.
- 314) **St.W.:** p. 8 - p. 9, no. 3, 4 en 5; p. 61 - p. 62, no. 82; p. 68 - p. 72, no. 94 - 97.
- 315) **L.U. I:** p. 11 - p. 29; **St.W.:** p. 10, no. 7; p. 12, no. 13; p. 62, no. 82; p. 63, no. 85; p. 67 - p. 68, no. 92 en 93; **Cart. Med.:** p. 37, r. 35 - p. 38, r. 33; p. 178, r. 23 - p. 182, r. 2.
- 316) **St.W.:** p. 16, no. 17.
- 317) **St.W.:** p. 62 - p. 64, no. 84, 86 en 87, p. 66, no. 90; p. 68, no. 94.
- 318) **St.W.:** p. 66 en p. 67, no. 91.
- 319) **St. W.:** p. 68, no. 94.
- 320) **St.W.:** p. 68, no. 95.
- 321) Zie p. 38 en noot 39.
- 322) **St.W.:** p. 8, no. 3. De kursiveringen stammen niet uit Husserl's tekst. Zie ook **St.W.:** p. 63, no. 86, waarin: „Die Wissenschaft hat gesprochen, die Weisheit hat von nun ab zu lernen”. In een

- soortgelijke zin wordt „lernen” gebruikt in: **Id. III:** p. 58, r. 6 en r. 8; p. 93, r. 34 en **Kris.:** p. 367, r. 1.
 323) Zie p. 34 e.v., 68 e.v. en 161 e.v.

Hoofdstuk XVIII

- 324) Zie p. 150 e.v.
 325) Zie p. 101 e.v.
 326) Zie p. 32, met name ook noot 27.
 327) Zie noot 26.
 328) Zie p. 164.
 329) Zie p. 109 e.v.
 330) **L.U. I:** p. 50 - p. 187; **St. W.:** p. 17 - p. 48, no 19 t/m no. 65; **Ph.Ps.:** p. 3, r. 1 - p. 51, r. 8; p. 285, r. 3 - p. 296, r. 21; p. 324, r. 23 - p. 376, r. 5; **Kris.:** p. 62, r. 17 - p. 71, r. 27; p. 85, r. 16 - p. 91, r. 3; p. 201, r. 9 - p. 269, r. 19; p. 294, r. 1 - p. 313, r. 15; p. 514, r. 1 - p. 515, r. 38.
 331) **St.W.:** p. 17, no. 19; p. 24 en 25, no. 33 en 34; p. 27 en 28, no. 37 en 38; p. 31 en 32, no. 42 en 43; p. 46 en 47, no. 64; **Id. III:** p. 49, r. 24 - p. 50, r. 5; **Ph.Ps.:** p. 3, r. 1 - r. 17.
 332) Zie p. 87 en p. 160 e.v.
 333) **St.W.:** p. 13, no. 14; p. 17 en 18, no. 18, 19 en 20; p. 23, no. 31; p. 24 en 25, no. 34; p. 28, no. 38, p. 31 en 32, no. 43 en 44. **E.U.:** p. 39 - p. 43; **Ph.Ps.:** p. 3, r. 1 - p. 6, r. 17; **Kris.:** p. 63, r. 23 - p. 65, r. 2; p. 219, r. 6 - r. 13.
 334) **L.U. I:** p. 50 - p. 191; **L.U. II:** p. 143 - p. 150. **St.W.:** p. 12 en 13, no. 13 t/m 15; p. 17, no. 19; p. 23, no. 31; **Id. III:** p. 50, r. 6 - r. 34; **Cart. Med.:** p. 170, r. 39 - p. 171, r. 10; **Kris.:** p. 86, r. 14 - p. 91, r. 3; p. 215, r. 1 - p. 224, r. 17.
 335) **St.W.:** p. 14 en 15, no. 15 en 16; p. 18, no. 20; p. 20 en 21, no. 24, 25 en 26; p. 32, no. 43; p. 33, no. 45; **Id. II:** p. 183, r. 22 - r. 33; **Kris.:** p. 225, r. 4 - r. 37.
 336) **St.W.:** p. 17, no. 19, p. 23, no. 32; p. 24 en 25, no. 34; p. 26, no. 36; p. 27 en 28, no. 38; p. 30 en 31, no. 41; p. 43, voetenoot. **Id. II:** p. 183, r. 22 - p. 185, r. 6; **Kris.:** p. 217, r. 27 - p. 219, r. 5.
 337) **St.W.:** p. 53, voetenoot; p. 55, no. 72. **Id. II:** p. 172, r. 13 - p. 173, r. 30; Beilage IV, p. 311 e.v.; p. 365, r. 38 - r. 40; p. 393, r. 10 - r. 23; **Ph.Ps.:** p. 6, r. 18 - p. 20, r. 27; p. 35, r. 3 - r. 27; p. 354, r. 29 - p. 364, r. 8; **Kris.:** p. 225, r. 38 - p. 227, r. 13.

- 338) **St.W.:** p. 43, no. 58 en 59; **Id. I:** p. 185, r. 11 - p. 194, r. 20; **Id III:** p. 38, r. 20 - r. 23.
- 339) **St.W.:** p. 18 en 19, no. 21; p. 19 en 20, no. 23; p. 21, no. 26; p. 24, no. 32; p. 31 - p. 33, no. 42 en 43; p. 32, no. 44; **Id. II:** p. 179, r. 14 - p. 185, r. 6; **Id. III:** p. 61, r. 10 - r. 21.
- 340) Zie p. 54.
- 341) **Verg.** p. 156. **St.W.:** p. 33 t/m p. 35, no. 45 t/m 48; **Id. II:** p. 175, r. 13 - p. 177, r. 20; **E.U.:** p. 158 en p. 159.
- 342) **St.W.:** p. 35 t/m p. 37, no. 48 t/m 51.
- 343) Zie p. 56.
- 344) **St.W.:** p. 25, no. 34; p. 28, no. 38 en 39; p. 30, no. 40; **Id. II:** p. 123, r. 26 - r. 35.
- 345) Zie p. 106.
- 346) Zie p. 115. **St.W.:** p. 29, no. 39; p. 37 t/m 43, no. 51 t/m 59; **Cart. Med.:** p. 170, r. 35 - p. 171, r. 32.
- 347) **St.W.:** p. 24, no. 32; p. 25, no. 34; p. 26, no. 36; p. 30 t/m 32, no. 41 t/m 43; p. 46, no. 63.
- 348) **St.W.:** p. 25, no. 35; p. 42, no. 57.
- 349) **Id. III:** p. 23, r. 32 - p. 24, r. 16; p. 37, r. 16 - p. 49, r. 23; p. 68, r. 17 - p. 70, r. 4; p. 144, r. 1 - p. 147, r. 12.
- 350) **Id. III:** p. 48, r. 13 - r. 26; p. 70, r. 14 - r. 29.
- 351) **Id. III:** p. 44, r. 5 - r. 45, r. 1; p. 47, r. 16 - r. 23; p. 59, r. 25 - p. 60, r. 13.
- 352) **L.U. II:** p. 148 - p. 151; **St.W.:** p. 20 en 21, no. 25; p. 24 en 25, no. 33 t/m 35; p. 32, no. 43; p. 42, no. 57; p. 45, no. 61 en 62; **Id III:** p. 47, r. 37 - p. 48, r. 26; **Ph.Ps.:** p. 285, r. 3 - r. 35; p. 324, r. 23 - p. 326, r. 19; **Kris.:** p. 212, r. 17 - p. 214, r. 36.
- 353) **St.W.:** p. 23, no. 30; p. 40, no. 55; p. 42, no. 57; p. 72, no. 97; **Id. III:** p. 37, r. 19 - r. 27.
- 354) **St.W.:** p. 48, no. 65; p. 53, voetnoot.
- 355) **St.W.:** p. 25, no. 34 en 35; p. 46, no. 64; **Id. III:** p. 12, r. 16 - p. 14, r. 2; p. 18, r. 34 - p. 19, r. 23; p. 21, r. 25 - p. 24, r. 35; p. 49, r. 3 - r. 11.
- 356) **St.W.:** p. 46 en 47, no. 64.
- 357) **Id. II:** p. 121, r. 1 - p. 123, r. 23. Zie ook p. 52 en 160.
- 358) **Id. II:** p. 126, r. 27 - p. 139, r. 18; p. 343, r. 24 - p. 346, r. 17.
- 359) **Id. III:** p. 65, r. 23 - p. 66, r. 24.
- 360) Zie p. 160.
- 361) Zie p. 45 en p. 59 e.v.
- 362) **Id. III:** p. 115, r. 3 - r. 21.

- 363) **Id. III**: p. 16, r. 11 - p. 20, r. 4.
 364) **St.W.**: p. 18 en 19, no. 21; p. 24, no. 33; p. 32 en 33 no. 44; p. 37, no. 51; p. 44, no. 60; **E.U.**: p. 29.
 365) **Id. III**: p. 39, r. 37 - p. 40, r. 10.
 366) **Id. III**: p. 49, r. 4 - r. 18.
 367) **Id. III**: p. 49, r. 18 - r. 23.
 368) **Id. II**: p. 139, r. 19 - p. 143, r. 19; p. 172, r. 8 - p. 302, r. 16; p. 315, r. 36 - p. 316, r. 41; p. 321, r. 14 - p. 393, r. 23.
 369) **Id. II**: p. 275, r. 27 - p. 280, r. 37.
 370) Zie p. 42.

Hoofdstuk XIX

- 371) Zie p. 38 en 39.
 372) Zie p. 71 e.v., 79, 82 en 116.
 373) Zie p. 44 en 45.
 374) Zie p. 35 en 110 e.v.
 375) Zie p. 33 en 138.
 376) Zie p. 82, 83, 100, 101 en 166.
 377) Zie p. 37 e.v.
 378) Zie noot 27.
 379) **L.U. II**: p. 22.
 380) Zie p. 170.
 381) Zie p. 143 e.v.
 382) **B. Th. BRUS: Didaktiek naar menselijke maat. Een perspectief? 's-Hertogenbosch (1967) p. 30.**
 383) Zie p. 120 e.v.
 384) **Id. III**: p. 81, r. 2 - r. 35.
 385) **Id. III**: p. 77, r. 1 - p. 85, r. 4.
 386) **Id. II**: p. 179, r. 14 - p. 180, r. 35.
 387) Zie p. 45.
 388) Zie p. 120 e.v.
 389) Zie p. 188.
 390) De in de tekst gegeven opsomming van „instellingen”, die bij het onderzoek van het **leren** een rol dienen te spelen, is in feite onvolledig. Husserl onderscheidt ook nog een **somatologische instelling**. Daarbij wordt het lichaam, „het lijf”, gesteld als eenheid, als veld van mogelijke gewaarwordingen.

Husserl betoogt, dat de kennis vanuit deze instelling verworven van een andere geaardheid is dan enerzijds de kennis van het lichaam als

physisch-chemisch systeem en anderzijds de psychologische kennis. Hij wijst er op, dat zijn fenomenologisch onderzoek hier beslissende onderscheidingen aan het licht heeft gebracht, die tot op dat moment in het duister zijn gebleven. Door theoretische toewending tot dit gebied van kennis dient een nieuwe wetenschap - de somatologie - tot ontwikkeling te worden gebracht. De betrokken kennis - voor zover tot heden op wetenschappelijk niveau getild - ligt nu verspreid over diverse wetenschapsgebieden, zoals: de fysiologie (zintuigfysiologie, fysiologie van het centrale zenuwstelsel), de neurologie en de psychologie (psychofysica, psychologie van het „waarnemen”). In de gangbare indeling van de wetenschappen komt de eenheid en de eigen kenwijze van het betrokken gebied niet tot uiting. Husserl wijst er op, dat het niet onderkennen van de eigengeaardheid van de somatologische kennis geleid heeft tot talrijke valse probleemstellingen en tot „widersinnige” theorieën.

Tussen de kengebieden van de fysica, de somatologie en de psychologie bestaat trapsgewijze een relatie van fundering. De somatologische kennis is gefundeerd in de fysische, de psychologische in de somatologische. Hierbij geldt telkens, dat het gefundeerde in kausale relatie staat tot het funderende, terwijl het geen eigen kausaliteit in het funderende met zich voert. De gefundeerde realiteit vormt geen „omstandigheid” voor de funderende. De kausale relaties zijn slechts eenzijdig.

Gezien de geringe vertrouwdheid met deze driedeling en gezien de vele problemen, die in dit verband nog doorgedacht moeten worden, zijn we in de tekst aan dit nieuwe gezichtspunt van Husserl voorbij gegaan. De uitvoerige toelichting die nodig zou zijn, zou de hoofdlijn van ons betoog waarschijnlijk hebben doen vervagen. Dit neemt niet weg, dat hier voor een verdere uitwerking van de problematiek van het leren waarschijnlijk belangrijke aanknopingspunten liggen. Men denke bijvoorbeeld aan de problematiek van het „lichaamsschema”.

Bij een verdere doordenking van Husserl's opvattingen in dit opzicht in het kader van de problematiek van het leren, lijkt een konfrontatie met zienswijzen van bijvoorbeeld Erwin Strausz, Merleau Ponty en Buytendijk noodzakelijk.

Zie verder: Id. II: p. 56, r. 1 - p. 58, r. 29; p. 144, r. 13 - p. 161, r. 23; Id. III: p. 5, r. 15 - p. 20, r. 5; p. 117, r. 32 - p. 131, r. 9; p. 130, r. 37 - p. 131, r. 9.

391) Id. II: p. 179, r. 14 - p. 180, r. 35. Zie ook Id. II: p. 281 e.v.
392) Zie p. 55 e.v.

- 393) Zie p. 58 en 113. Zie ook L.U. I; p. 254 - p. 257.
- 394) Zie p. 93.
- 395) G. JONCICH CLIFFORD, **A history of the impact of research on teaching**. In: R. M. W. TRAVERS (ed.). **Second handbook of research on teaching**. Chicago (1973), p. 24-26 en p. 37.
Zie ook: B. Th. BRUS: **Onderwijsresearch: een avontuur**. In: A. M. P. KNOERS (Ed.) **Goed en succesvol onderwijzen**. 's-Hertogenbosch, 1971, p. 46 e.v.
- 396) Zie p. 126 en 127.

Hoofdstuk XX

- 397) Zie p. 64 en 65.
- 398) F. A.: p. 7, r. 35 - r. 39.
- 399) F. A.: met name ook de inleiding van L. Eley.
- 400) El.: p. 479 en Ding: p. 4, r. 9 - r. 25. Zie ook p. 61, noot 95.
- 401) Zie p. 40 e.v.
- 402) Id. II: p. 254, r. 3 en r. 7.
- 403) Zie p. 58, 80 en 127.
- 404) Zie p. 33. Zie voor de o.i. niet geheel helder geworden vraag naar het „Ik kan” bij Husserl ook: Id. II: p. 249, voetnoten; p. 250, voetnoot; p. 253, r. 25 - p. 280, r. 37, p. 327, r. 4 - p. 332, r. 10 en C.M. p. 81 en 82.
- 405) Zie p. 38, noot 41.
- 406) Zie bijv. S. STRASSER: **Erziehungswissenschaft - Erziehungsweisheit**. München, 1965, p. 91 e.v. **Bouwstenen voor een filosofische Antropologie**. Hilversum, 1965, p. 50 e.v.; p. 264 e.v. **Phenomenology and the human Sciences**. Pittsburg, 1963, p. 245 e.v. **The idea of dialogal Phenomenology**. Pittsburg (1969).
- 407) D. L. PHILLIPS: **Abandoning method**. San Francisco, etc. 1973. Zie ook: P. K. FEYERABEND: **Against Method**. London, 1975.
- 408) Als voorbeeld wijzen we op hetgeen H. A. BECKER in zijn als inleiding voor toekomstige beoefenaren van de sociale wetenschappen bedoelde „**Sociale Methodologie**”, Meppel, (1974) schrijft over de fenomenologie en de fenomenologische methode (t.a.p.: p. 147 en 148). Na Husserl genoemd te hebben als grondlegger volgt een typering, die soms diametraal staat tegenover dat, wat Husserl voor ogen stond. Als verontschuldigt-

ging kan zeker gelden, dat sommigen, die zich op Husserl beriepen, tot dergelijke misverstanden maar al te veel aanleiding hebben gegeven.

409) L.U. I: p. 254 - p. 357. Zie ook Id. III: p. 5, r. 6 - r. 14 en F.P.: p. 50, r. 7 - r. 14.

410) Zie p. 204.

411) Zie p. 124 e.v.

412) Zie p. 180. Zie ook: Id. III.

413) Zie p. 170.

414) L.U. I: p. 170. Zie ook L.U. I: p. 224 en L.U. II: p. 11 en 12. Echter eveneens F.P.: p. 50, r. 15 - p. 51, r. 8.

415) Zie in dit verband noot 390.

416) H. SCHEUERL: **Das Spiel**. Weinheim 1954.

417) St.W.: p. 30, no. 41. De kursivering komt in de oorspronkelijke tekst niet voor.

Stellingen.

1. Streven naar wetenschap is: systematisch streven naar leren voor allen.
2. De eerste en doorslaggevende verplichting ten aanzien van de maatschappij bij het streven naar wetenschap is: streven naar geldende kennis, dit is kennis, die zich „bewährt“.
3. De veelal beperkte generaliseerbaarheid van regelmatigheden, vastgesteld via empirisch sociaal-wetenschappelijk onderzoek vloeit voort uit het verankerd zijn van deze regelmatigheden in de „passieve sfeer“ (Husserl) of in „ons kulturele lichaam“ (Merleau Ponty) als „sediment“ van een persoonlijk en kollektief verleden.
4. Wanneer het onderscheid, dat Cronbach en Suppes (1969, p. 20 en 21) maken tussen „decision-oriented“ en „conclusion-oriented“ onderzoek, gaat leven onder onderwijskundig onderzoekers, zal dit de vruchtbaarheid van het onderwijskundig onderzoek voor het onderwijs ten goede komen.
5. Uit de idee van „de derde weg“ volgt, dat planning van onderwijskundig onderzoek slechts in beperkte mate mogelijk is, met name in veel beperkter mate, dan op het ogenblik veelal wordt aangenomen.
6. Uit het recente aandringen op „praktijkrelevant“, „beleid-relevant“ „maatschappijrelevant“ enz. onderzoek, evenals uit het pleiten voor „schoolgebonden onderzoekers“ spreekt een overschatting van de mogelijkheden van onderwijskundig onderzoek.
7. „Pedagogiek als planwetenschap“ stelt ten onrechte, dat het opstellen van plannen voor onderwijs en opvoeding een taak is van de pedagogiek als wetenschap.
8. Zienswijzen met betrekking tot empirisch onderzoek, wel aangeduid met de volgende trefwoorden: „Scientific revolutions“ (Kuhn 1970), „kwalitatief onderzoek“ (Glaser-Strauss 1967, Filstead 1970), „cultural diffusion“ (Jongich Clifford 1973) en „the prevailing view of education“ (Cronbach-Suppes 1969) kunnen vanuit Merleau Ponty's opvatting van de taal begrepen worden.

9. De ontwikkeling sinds Binet-Simon van de wijze waarop in het onderwijs gedacht en gehandeld wordt ten aanzien van intelligentie, begaafdheid en creativiteit illustreert, hoe en in welke mate empirisch sociaal-wetenschappelijk onderzoek het feitelijk onderwijs beïnvloedt.
10. De bijzondere mogelijkheden, die lezen (schrift) onderscheiden van andere vormen van communiceren via taal, vloeien hier uit voort, dat de tekens er niet uiteen liggen in de tijd, maar in de ruimte.
11. Bij geschreven taal kan een groot geheel van informatie gelijktijdig beschikbaar zijn. Dit maakt begrijpelijk, dat het beschikbaar zijn van schrift een voorwaarde is voor het ontwaken van een streven naar wetenschap.
12. De verwachtingen van Remmers ten aanzien van „student rating” blijken bij nader toezien te optimistisch.
H.H. Remmers 1967. p. 367-369 en p. 372.
B. Th. Brus en S. A. M. Veenman 1972.
B. Rosenshine and N. Furst. 1973. p. 155.
S. A. M. Veenman. 1975. p. 120-129, p. 170-174 en p. 253-256.
J. Widaretna 1975.
13. Marx's opvatting met betrekking tot het fetisjkarakter van de waar kan ook op zienswijzen met betrekking tot onderwijs worden toegepast. Bij marxisten en anti-marxisten stuit men daarbij op divergerende syndromen.

Stellingen behorende bij:

B. Th. Brus: Zoekend naar een derde weg.
Proefschrift, Nijmegen, 27 april 1978.

Uitgeverij Zwijsen b.v.Tilburg

